

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Анжеліка Попович

**Методика навчання стилістики
майбутніх учителів української мови і літератури
в закладах вищої освіти**

Монографія

Кам'янець-Подільський
ФОП Сисин Я. І.
Абетка
2018

УДК 378.016:811.161.2'38(081)

ББК 74.580я73+81.411.4-7

П58

Рекомендовано до друку вченою радою
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 4 від 26 квітня 2018 року)

Рецензенти:

- С. О. Караман** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови Інституту філології Київського університету імені Бориса Грінченка;
- З. П. Бакум** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри інженерної педагогіки та мовної підготовки Криворізького національного університету;
- Н. М. Сологуб** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри мов Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського.

Науковий редактор:

О. М. Горошкіна, доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України

Попович А.

П58 Методика навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури в закладах вищої освіти : монографія / А. С. Попович. – Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин Я. І., 2018. – 376 с.

ISBN 978-617-7052-82-0.

У монографії висвітлено теоретично-методичні засади навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури. Увагу зацентовано на історії становлення й розвитку стилістики української мови як науки і навчальної дисципліни. Проаналізовано психологічно-педагогічні чинники навчання стилістики. Потлумачено методичну систему стилістичної підготовки студентів у закладах вищої освіти. Теоретичне й прикладне значення має обґрунтування технологічного забезпечення процесу засвоєння стилістики майбутніми вчителями-словесниками: урізноманітнення змістового й методичного наповнення навчальних занять, класифікація методів навчання стилістики, роль спеціальних вправ, запровадження технологій навчання (інтерактивних, інформаційно-комунікаційних, медійно-освітніх, проблемно-дослідницьких та інших).

Для фахівців у галузі лінгводидактики, стилістики, викладачів закладів вищої освіти, студентів-філологів, учителів української мови і літератури.

ISBN 978-617-7052-82-0

© Попович А. С., 2018

Зміст

ВСТУП	4
Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ СТИЛІСТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	6
1.1. Історія становлення й розвитку стилістики української мови як лінгвістичної науки і навчальної дисципліни.....	6
1.2. Лінгвістичні засади навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури	40
1.3. Психологічно-педагогічні чинники навчання стилістики української мови майбутніх учителів-словесників	52
Розділ 2. НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД НАВЧАННЯ СТИЛІСТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	81
2.1. Історіографія досліджень зі стилістики в лінгводидактиці вищої школи	81
2.1. Аналіз організаційно-методичного й навчально-методичного забезпечення стилістики української мови	89
2.3. Модель навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури	104
Розділ 3. МЕТОДИЧНА СИСТЕМА НАВЧАННЯ СТИЛІСТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ	109
3.1. Сучасні підходи до навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури	109
3.2. Принципи навчання стилістики української мови в умовах нової освітньої парадигми	133
3.3. Поетапне навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури	188
Розділ 4. ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ СТИЛІСТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ	214
4.1. Види навчальних занять зі стилістики української мови в закладах вищої освіти	214
4.2. Методи навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури	257
4.3. Роль вправ у навчанні стилістики майбутніх учителів української мови і літератури	288
4.4. Технології навчання стилістики української мови в закладах вищої освіти	308
ВИСНОВКИ	332
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	337

ВСТУП

Сучасні соціокультурні реалії й процеси демократизації українського суспільства закономірно зумовлюють освітні перетворення. На часі модернізування системи підготовки педагогічних кадрів, адже змінюються пріоритети у вимогах до формування компетентностей учителів, які мають стати провідниками нових стратегій навчання. Завдання закладів вищої освіти – підготувати вчителя, який успішно знаходитиме відповіді на виклики часу й матиме ґрунтовну фахову підготовку. Натомість важливим є не лише опанування професійними знаннями й методикою навчання певного шкільного предмета, а й досконале оволодіння мовленнєво-комунікативними вміннями, лінгвістична креативність студентів та їхня готовність здійснювати мовленнєве виховання українського суспільства.

У цьому контексті актуалізовано проблеми розроблення теоретично-методичних засад навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури. Стилiстика української мови як функційно-комунікативна дисципліна посідає важливе місце в сучасній філологічній освіті, оскільки забезпечує зв'язки з іншими лінгвістичними дисциплінами, є потужним засобом мовленнєвого розвитку студентів. Тому останнім часом проблемам вивчення способів використання української мови відведено значне місце не лише в лінгвістичних дослідженнях, а й у лінгводидактичних. Розроблено підручники, навчальні й навчально-методичні посібники із проблем навчання стилістики в закладах вищої та загальної середньої освіти (Н. Бабич, В. Бадер, З. Бакум, Г. Волкотруб, А. Коваль, І. Коломієць, П. Кордун, Л. Кравець, І. Кучеренко, Л. Мацько, М. Пентиліук, Н. Шульжук та ін.), проте ґрунтового дослідження, яке б цілісно окреслювало систему навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури в сучасній лінгводидактиці немає. Постала потреба врахувати у навчанні стилістики української мови інноваційні тенденції розвитку лінгвістичної науки, зокрема інтеграційні та трансдисциплінарність стилістики, взаємодію лінгвостилістичних категорій з філософією мови, культурологією, соціолінгвістикою, прагмалінгвістикою, комунікативною й когнітивною лінгвістикою, етнолінгвістикою тощо.

У монографії представлено методика навчання стилістики української мови майбутніх учителів-словесників. Теоретично-методологічне підґрунтя дослідження становлять праці з педагогіки (А. Алексюк, Н. Бібік, В. Бондар, С. Вітвицька, С. Гончаренко, І. Дичківська, І. Зязюн, З. Курлянд, В. Краєвський, А. Кузьмінський, З. Нігматов, О. Пехота, П. Підкасистий, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, З. Слєпкань, С. Сисоєва, А. Хуторської та інші), психології та психолінгвістики (О. Абдулліна, Б. Ананьєв, І. Бєх, Д. Богоявленський, О. Бодальов, Л. Божович, Л. Виготський, І. Гальперін, В. Давидов, О. Залєвська, Л. Засєкіна, І. Зимня, М. Жинкін, Г. Костюк, Н. Кузьміна, О. Леонтєв, В. Лісовський, О. Лурія, С. Максименко, В. Одинцов, Л. Проколієнко, Т. Рябова, І. Синиця, В. Сластьонін, Н. Талізїна, О. Уланович, Р. Фрумкіна, Н. Чепєлєва, Г. Чистякова та ін.).

Педагогічне проектування методичної системи навчання стилістики майбутніх учителів-словесників здійснювалося з опертям на наукові студії українських лінгводидактів (З. Бакум, О. Біляєв, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, В. Загороднова, О. Караман, С. Караман, К. Климова, О. Копусь, О. Кучерук, Г. Лещенко, О. Любашенко, Л. Мамчур, В. Мельничайко, А. Нікітіна, М. Оліяр, С. Омельчук, Г. Онкович, Н. Остапенко, М. Пентиліюк, К. Плиско, О. Семеног, В. Сидоренко, Т. Симоненко, Г. Шелехова й інші). У монографії також ураховано набутки з методики навчання стилістики (В. Бадер, Н. Баранник, І. Гайдаєнко, С. Іконников, Л. Кантейкіна, Ж. Капенова, В. Капінос, Ю. Коломієць, П. Кордун, О. Корякіна, Л. Кузнецова, І. Кучеренко, Л. Лінникова, Т. Ліштаба, В. Луценко, Ю. Мельничук, І. Нагрибельна, В. Новосолова, М. Пентиліюк, О. Попова, А. Сапарбаєва, Ю. Слободська, М. Стурикова, Л. Сугейко, А. Суєтіна, Т. Чижова, Н. Янко й інші).

Лінгвістична основу роботи становлять дослідження, у яких висвітлюються різні аспекти історії й теорії стилістики (О. Потебня, В. Домбровський, Б. Ткаченко, Л. Булаховський, В. Виноградов, Л. Щерба, О. Єфімов, Г. Винокур, В. Ващенко, І. Чердиченко, А. Коваль, І. Білодід, Г. Іжакевич, Н. Бабич, Ю. Скрєбньов, М. Кожина, В. Бондалетов, Д. Нитченко, Н. Купіна, М. Шанський, С. Єрмоленко, О. Пономарів, Н. Болотнова, Н. Джусупов, Л. Мацько, П. Дудик, Л. Шевченко, Н. Клушина, С. Гайда (S. Gajda), Е. Пауліні (E. Pauliny), Й. Містрик (J. Mistrík), Ф. Міко (F. Miko), Д. Сланчова (D. Slančova) й інші).

У чотирьох розділах наукової студії висвітлено теоретично-методичні й методологічні засади навчання стилістики української мови, охарактеризовано її організаційно-методичну систему й технології навчання. Увагу зацентовано на історії становлення й розвитку стилістики української мови як науки і навчальної дисципліни. Потлумачено сучасні підходи й принципи навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури. Змодельовано поетапну стилістичну підготовку студентів у закладах вищої освіти й охарактеризовано лінгводидактичні особливості навчання стилістики української мови (види навчальних занять, методи й прийоми навчання, система вправ, технології навчання тощо).

Автор монографії висловлює щире вдячність науковому редактору – докторові педагогічних наук, професору, головному науковому співробітнику відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України Горошкіній Олені Миколаївні за вартісні поради й консультування, рецензентам – доктору педагогічних наук, професорові, завідувачу кафедри української мови Інституту філології Київського університету імені Бориса Грінченка Караману Станіславу Олександровичу, докторові педагогічних наук, професору, завідувачеві кафедри інженерної педагогіки та мовної підготовки Криворізького національного університету Бакум Зінаїді Павлівні, доктору філологічних наук, професорові, завідувачу кафедри мов Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського Сологуб Надії Миколаївні за слушні зауваження й побажання, урахування яких посприяло вдосконаленню наукової праці.

Розділ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ СТИЛІСТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

1.1. Історія становлення й розвитку стилістики української мови як лінгвістичної науки і навчальної дисципліни

Якісна лінгвістична підготовка майбутніх учителів української мови і літератури передбачає ґрунтовне вивчення лінгвістичних одиниць національної мови різних рівнів. Стилїстика – завершальна й узагальнювальна прикладна дисциплїна з-поміж мовознавчих, яка «охоплює вже функціональний їх (мовних одиниць. – П.А.) аспект, реалїзацію в усному і писемному мовленні, у текстах різних стилів» [323, с. 3]. Цей курс є вершиною дослідження мови, «теоретичною основою розвитку національної мовленнєвої культури» [168, с. 25; 323, с. 3], а також вважається своєрідним продовженням і водночас логічним завершенням фонетичного, лексично-фразеологічного й граматичного рівнів вивчення мови.

Сьогодні стилїстика української мови утвердилася як лінгвістична наука і навчальна дисциплїна. Простежити її еволюцію допомагає аналіз інформаційного забезпечення.

У наукових джерелах поняття *забезпечення дисциплїни* тлумачиться по-різному. Зокрема, в «Лїцензійних умовах провадження освітньої діяльності закладів освіти» до *інформаційного забезпечення* освітньої діяльності у сфері вищої освіти належать підручники, навчальні посібники, довідкова та інша навчальна література, фахові періодичні видання; до навчально-методичного – навчальний контент, плани практичних (семінарських) занять, завдання для лабораторних робіт і самостійної роботи студентів, питання, задачі, завдання або кейси для поточного й підсумкового контролю, завдання для комплексної контрольної роботи, методичне забезпечення курсового проектування й інше [301]. З. Слєпкань підручники, навчальні посібники, наукову, науково-популярну, методичну, довідкову літературу, дидактичні матеріали, журнали тощо уналежнює до *засобів навчання* [554, с. 137]. Т. Туркот послуговується терміном *науково-методичне забезпечення* й стверджує, що для організації освітнього процесу в закладах вищої освіти вагомими є підручники, монографії, навчальні посібники, неперіодичні (збірники наукових статей) та періодичні (серійні, газети, журнали) видання, методичні вказівки (методичні рекомендації), електронні посібники [616, с. 145]. П. Шляхтун методичну, навчальну й наукову літературу зараховує до педагогічних засобів [659, с. 80]. Ми погоджуємося з міркуваннями науковця, що в Законі України «Про вищу освіту» «нічого не сказано про наукову літературу – монографії, статті та ін., хоча її

теж необхідно використовувати. Якщо навчальна література зазвичай стосується всіх або більшості тем, то наукову літературу потрібно добирати до кожної теми. Необхідність включення до навчальної програми наукової літератури зумовлена вже тим, що в системі вищої освіти студенти мають отримувати найновішу наукову інформацію, а не лише наявну у навчальній літературі» [659, с. 82]. Цікавими є думки П. Шляхтуна про використання першоджерел, зокрема з позицій нашого дослідження – це праці класиків мовознавчої й лінгвостилістичної науки.

Аналіз нормативних документів у галузі вищої освіти [301], національного стандарту України «Інформація та документація. Видання. Основні види. Терміни та визначення понять» [192], педагогічної й методичної літератури уможливив виокремлення в інформаційному забезпеченні дисципліни «Стилістика української мови» таких складників:

1) навчальні видання:

а) основні види: підручники, навчальні посібники, курси лекцій;

б) додаткові види: навчально-методичні посібники, методичні рекомендації (вказівки), тексти лекцій, конспекти лекцій, навчальні наочні посібники, практикуми;

в) допоміжні види: хрестоматії, словники, енциклопедії, енциклопедичні словники, мовні словники, термінологічні словники, довідники тощо;

2) наукові видання: монографії, статті в періодичних виданнях, тези доповідей, матеріали конференцій і симпозіумів, збірники наукових праць, газети, журнали (часописи), наукові журнали, науково-популярні журнали та інші.

Складниками основної (базової) літератури зазвичай є базові підручники, навчальні посібники, курси лекцій, монографії з урахуванням їх наявності в бібліотеці закладів вищої освіти або в електронному варіанті (у локальному чи віддаленому доступі) для необмеженої кількості користувачів із дотриманням вимог законодавства про інтелектуальну власність. До списків додаткової (допоміжної) літератури подають навчально-методичні посібники, методичні рекомендації, довідкові й допоміжні видання, наукові публікації тощо. Вивчення студентами навчальної дисципліни передбачає вміння послуговуватися різними інформаційними ресурсами, зокрема інтернетними джерелами.

Стилістика української мови як лінгвістична наука і навчальна дисципліна у своєму розвитку пройшла низку етапів:

– I етап (кінець XIX – початок XX століття, до 1917 р.) – зародження стилістики української мови у працях О. Павловського, О. Потебні, К. Лучковського, І. Франка й інших;

– II етап (1917 р. – початок 30-х рр. XX століття) – конгломерат дослідження стилістичних питань як складників загальномовознавчих праць на

помежів'ї з іншими лінгвістичними науками (Л. Булаховський, М. Гладкий, О. Курило, І. Огієнко, В. Сімович, О. Синявський, С. Смеречинський, М. Сулима й інші) та спеціальних розвідок, які є засадничими для стилістики української мови (В. Домбровський, Н. Каганович, О. Матвієнко, П. Плющ, Б. Ткаченко й інші);

– III етап (30–40-і рр. XX століття) – наступ на українізацію й період репресивної політики ВКП (б), призупинення мовознавчих досліджень, зокрема стилістичних, боротьба проти української мови, репресії провідних мовознавців (В. Ганцов, М. Гладкий, О. Курило, С. Смеречинський, М. Сулима, О. Синявський, Б. Ткаченко й інші), емігрування лінгвістів (П. Ковалів, І. Огієнко, Ю. Шевельов та інші);

– IV етап (50–60-і рр. XX століття) – відновлення різнорівневих стилістичних досліджень (Д. Баранник, І. Білодід, В. Ващенко, І. Грицютенко, М. Жовтобрюх, С. Єрмоленко, В. Масальський, І. Ощипко, Л. Паламарчук, Л. Скрипник та інші), спроби створення фундаментальних праць зі стилістики, підручників і навчальних посібників для закладів вищої освіти (А. Коваль, О. Масюкевич, І. Чередниченко, Т. Ярмоленко й інші), виформовування стилістики української мови як самостійної навчальної дисципліни;

– V етап (70–80-і рр. XX століття) – витіснення української мови з різних сфер суспільного життя, русифікація та денаціоналізація українського суспільства, вихід у світ академічного видання зі стилістики української мови (Д. Баранник, І. Білодід, В. Ващенко, С. Єрмоленко, Г. Їжакевич, В. Коптілов, А. Лагутіна, В. Перебийніс, М. Пилинський), активне друкування монографій з окремих аспектів стилістики (І. Білодід, П. Дудик, С. Єрмоленко, М. Жовтобрюх, Г. Їжакевич, В. Калашник, А. Коваль, К. Ленець, Л. Мацько, Д. Нитченко, М. Пилинський, Л. Полюга, А. Поповський, Л. Пустовіт, В. Русанівський, Н. Сологуб, В. Чабаненко, В. Шипринкевич та інші), навчальних, навчально-методичних посібників і збірників вправ (Н. Бабич, С. Дорошенко, В. Дроздовський, А. Коваль й інші);

– VI етап (кінець XX – дотепер) – зміна суспільно-політичного ладу в Україні, позбавлення ідеологічних нашарувань в інформаційному забезпеченні, дослідження нових аспектів стилістики, видання підручників (П. Дудик, А. Капелюшний, Л. Мацько, О. Пономарів та інші), монографій (С. Бирик, Г. Вокальчук, М. Голянич, С. Єрмоленко, В. Кононенко, Т. Космеда, А. Мойсієнко, Н. Непийвода, Н. Сологуб, Л. Ставицька, Г. Сютя й інші), навчальних і навчально-методичних посібників, практикумів, збірників вправ, допоміжних видань, зокрема словників (Н. Бабич, Г. Волкотруб, М. Зарицький, К. Серажим й інші), плідна праця викладачів закладів вищої освіти України з друку навчальних і навчально-методичних посібників (В. Бадер, Н. Ботвина, К. Климова, Г. Конторчук, Н. Костусяк, Л. Кравець, І. Кочан, П. Романюк, Л. Шевченко, Н. Шульжук та інші).

Проаналізуємо ці етапи докладніше.

За твердженням І. Білодіда, на перші стилістичні моменти вказувала «Грамматика малоросійського нарѣчія...» (Санкт-Петербург, 1818 р.) О. Павловського [495, с. 137], адже тут аспектно розкриваються питання естетичної вартості мови, потрактовується нова й запозичена лексика, жартівливі звороти, слова, що вдало характеризують речі [407].

У кінці ХІХ – на початку ХХ століття виходять друком праці О. Потебні «Мысль и язык» (Харків, 1862 р.), «Из лекцій по теории словесности» (Харків, 1894 р.), «Из записок по теории словесности» (Харків, 1905 р.), «3 лекцій теорії словесності» (Харків, 1930 р.), К. Лучаковського «Взори поезії і прози» (Львів, 1894 р.) і «Начерк стилістики, поетики і реторики» (Вінніпег, Ман, 1917 р.), І. Франка «Із секретів поетичної творчості» (Львів, 1898 р.) й інші, що є предтечами української стилістики.

Основні напрями лінгвістичної стилістики розробив О. Потебня, який у праці «Из записок по теории словесности» розглянув теорію образного мовлення, визначив виражальні можливості слів і звернув увагу на створення образності за допомогою поєднання слів [474]. О. Потебня вперше глибоко потрактував проблему смислового наповнення слова в художньому тексті. На думку вченого, зміст твору, виражений словесно-структурними елементами, виявляється в його поетичних формах-символах, або символічних структурах. Конструктивною для розуміння естетичної функції мови є думка вченого про поетичний образ («згущення думки»), що «заступає мову різноманітних думок відносно невеликими розумовими величинами», удосконалюючи рух людської думки [474]. С. Бевзенко впевнено зазначав, що О. Потебня заклав наукові основи української стилістики, проте через історичні обставини опрацювання стилістики української літературної мови припадає переважно на період після 1917 року [36, с. 114].

Спробу окреслити окремі стилістичні аспекти української мови віднаходимо в праці Костянтина Лучаковського «Начерк стилістики, поетики і реторики з додатком про красу мови і будову вірша», яка вийшла друком 1917 року у Вінніпезі [309]. І. Кочан кваліфікує цю розвідку як «найдавнішу працю українського автора, яка стосується лінгвістичного аналізу тексту» [243, с. 11], до того ж окремі досліджувані аспекти тут розглядаються вперше. У вступних заввагах до наукової студії зазначається, що це дослідження було видрукуване в 1894 році як вступна частина до читанки для п'ятого класу середніх шкіл у Галичині [80]. Аналізована праця складається з таких частин: «Стилiстика», «Поетика», «Риторика», додаток «Краса мови і будова вірша». Розділ стилістики, як і сучасні підручники й посібники, традиційно розпочинається з визначення стилістики (табл. 1.1). Тут також окреслюються умови «доброго і красивого» стилю, тобто закладаються основи стилістичних норм української мови. Подибуємо визначення тропів і фігур: «Троп або тропа (tropus, зворот – образ)

є зворот язиковий, в котрім одно понятє заступає ся другим, щоби через те властиву гадку висказати нагляднійше; фігура є незвиклий уклад слів, через котрий виражанє гадки набирає більше сили» [309, с. 8]. К. Лучаковський вирізняє такі тропи, як порівняння й метафора («перенесенє»), зокрема такі її різновиди: замість абстрактного поняття вживається конкретне; замість конкретного предмета (образа) використовується інший, більш образний; абстрактні поняття набувають невластивих ознак. До метафор зараховує прозопопею (персоніфікацію), етопоєю (уособлення) й алегорію. Автор звертає увагу на синекдоху, метонімію, іронію, евфемію («говорити жичливо»), літоту. 3-поміж фігур учений-філолог виокремлює граматичні (асиндетон, полісиндетон, еліпс, замовчування, повтор, рефрен, запитання й відповідь) й риторичні (ономатопея, параномазія, антитеза, оксиморон, парадокс, градація, інверсія) [див. докладніше 446]. Відповідно до сучасної класифікації фігур за О. Пономаревим [438] поза увагою К. Лучаковського залишилися лише анафора, епіфора, анепіфора, епанафора, ампліфікація, плеоназм, тавтологія, риторичне питання, парцеляція, лейтмотив. У додатку «Краса мови і будова вірша» К. Лучаковський намагається розмежувати мовні засоби наукового, художнього й розмовного стилів.

Велике значення для розуміння естетики слова має праця І. Франка «Із секретів поетичної творчості». Письменник проголосив метод індуктивної естетики і висунув на чільне місце мовний матеріал твору, який митець застосовує в естетичній площині, а також дослідив матеріальну й смислову сторони слова в їхній єдності з образом та ідеєю твору. І. Франко говорив про художній твір як сукупність мовних засобів, що впливають на читача, і аналізував конкретні художні твори [637].

У 20-30-і рр. ХХ століття лінгвостилістика поступово утверджується як окрема наукова галузь. С. Єрмоленко небезпідставно стверджує: «Як наймолодша мовознавча дисципліна стилістика виокремлюється в 20–30-і роки ХХ ст., набуваючи ознак системи впорядкованих і взаємопов'язаних понять, проектуючись на галузь загального, теоретичного мовознавства, а також сферу практичного оволодіння мовою» [169, с. 260].

У 1923 році XII з'їзд РКП(б) офіційно проголосив курс на українізацію. 1920–1930-і рр. в Україні – період національно-культурного піднесення, який кваліфікують як Розстріляне відродження. Тоді українська культура, під впливом державного усамостійнення, була справді овіяна духом відродження-ренесансу, яке протривало два десятик років» [526, с. 445]. Ці роки прикметні тим, що навіть у період наступу на українізацію й репресивної політики ВКП (б) здійснювалися мовознавчі наукові дослідження, тривала робота з унормування української літературної мови, порушувалися питання про необхідність свого шляху й незалежності від впливу інших культур [319]. Це знакові роки для української культури загалом і для

мови зокрема. О. Захарчук-Дуке стверджувала, що у 20-х роках ХХ століття вперше в Україні загострилася проблема підручникотворення, яка спричинювалося українізацією вищої школи – «було створено Надзвичайну комісію по боротьбі з неписьменністю, відкриті робітничі факультети для підготовки до вступу у вищі навчальні заклади робітничої і селянської молоді, що й викликало гостру необхідність у кваліфікованих викладацьких кадрах та потребу в створенні відповідних підручників і посібників» [180]. Це зумовило посилення інтересу науковців до стилістичних аспектів української мови.

Другий етап інформаційного забезпечення стилістики (1917 р. – початок 30-х рр. ХХ століття) прикметний становленням стилістики як науки й навчальної дисципліни та її формуванням на помежів'ї з іншими галузями мовознавства, зокрема історією української літературної мови, орфографією, лексикологією, граматику, культурою української мови, риторикою, основами теорії літератури тощо. Ю. Шевельов писав: «Українське мовознавство може пишатися багатьма справді блискучими постаннями. Після блискучого троезір'я ХІХ сторіччя – Олександра Потебні, Костя Михальчука, Павла Житецького другий гребінь піднесення знаменували двадцяті роки нашого сторіччя, коли працювали В. Ганцов, О. Курило, П. Бузук, Є. Тимченко, О. Синявський, М. Сулима, І. Зілінський, В. Сімович... Вагу цих мовознавців оцінив, між іншим, і советський режим: усі ці мовознавці, що були в сфері засягу режиму, були знищені, докладено всіх зусиль, щоб знищити їхні твори, замовчати відкриті ними» [651, с. 9]. Водночас мовознавча спадщина періоду Розстріляного відродження недостатньо досліджена.

В. Ващенко слушно зауважував: «Характерно й те, що праці, далекі від стилістичного спрямування, суто граматичні, також не можуть обійти стилістичних явищ... Можна вказати на визнану вже необхідність враховувати стилістичні властивості мови при формулюванні закономірностей орфографії і пунктуації» [76, с. 5]. Перші напрацювання з проблем стилістики віднаходимо в працях В. Сімовича «Грамматика української мови», В. Домбровського «Українська стилістика і ритміка», О. Курило «Уваги до сучасної української літературної мови» та «Паралельні форми в українській мові, їх значення для стилю», І. Огієнка «Український стилістичний словник», М. Сулими «Українська фраза. Коротенькі начерки», М. Гладкого «Наша газетна мова» і «Мова сучасного українського письменства», Б. Ткаченка «Нарис української стилістики», О. Синявського «Норми української літературної мови» і «Порадник української мови», О. Матвієнка «Стилістичні паралелі. Проти пуризму», С. Смеречинського «Нариси з української синтакси (у зв'язку з фразеологією та стилістикою)», Л. Булаховського «Основи мовознавства», Н. Кагановича «На мовно-стилістичні теми» й інших.

Стилістичні праці аналізованого періоду в радянських дослідженнях із лінгвістики згадуються побіжно або з негативного погляду. Значно пізніше С. Єрмоленко визнає: «Вивчення мовостилю як певної структурної цілісності, на відміну від опису стилістичних засобів української мови, розпочалося у 50–60-і рр. ХХ ст. До того часу стилістичні явища вивчалися у практичному плані як додаткова характеристика лексичних, фразеологічних, граматичних явищ, як засіб урізноманітнення, шліфування мови, вироблення загальнолітературних норм (праці мовознавців 20-30-х рр. ХХ ст. О. Курило, І. Огієнка, М. Гладкого, Б. Ткаченка, О. Синявського, С. Смерчинського). На практиці об'єднувалися завдання стилістики і культури мови, або пуризму» [623, с. 652].

І. Білодід унікав аналізу цього періоду розвитку української стилістики [599, с. 11–19] або відгукувався негативно. Наприклад, про працю Б. Ткаченка «Нарис української стилістики» писав, що ілюстративний матеріал «... часом дібраний без певної естетичної вибагливості» [599, с. 15]. Про інші розвідки зі стилістики української мови періоду Розстріляного відродження в академічній стилістиці 1973 року не згадувалося. З. Франко в праці «Мовознавство на Україні за п'ятдесят років» (1967 р.) аналізує дослідження в галузі стилістики за означений період, зауважує про помітне місце статей, окремих монографічних праць з культури мови. Дослідниця переконана, що не втратили вартості «Паралельні форми в українській мові» О. Курило та «Нарис української стилістики» Б. Ткаченка [353, с. 186–187].

В. Сімович, професор Українського Високого Педагогічного Інституту імені Драгоманова в Празі (1923-1933 рр.), його ректор (1926-1930 рр.), професор Львівського університету (1939-1941 рр.), його ректор (1941 р.), є автором «Граматики української мови» (перше видання – Раштат, 1917 р.; друге видання – Київ-Лепціг, 1919 р.). На сторінках цієї праці фіксуємо окремі завваги щодо засобів милозвучності української мови (написання *од – від, і – й, в – у, із – зі – з, ізі – ізо, ув – уві*), про суфікси (наростки), які надають словам пестливого, здрібнілого значення, функціонування пестливих іменників і дієслів, стилістичні функції окремих префіксів (приростків) і суфіксів (наростків), використання ступенів порівняння прикметників у поезіях, у ній наголошується на неправомірному послуговуванні росіянізмами (москалізмами), стилістичному навантаженні займенників, дієприкметників на *-уч, -юч*, заміні способів дієслів зі стилістичною метою, вживанні форм на *-но*, стилістичній спроможності окремих синтаксичних категорій тощо [545].

У 1923 році в Перемишлі В. Домбровський надрукував «Українську стилістику і ритміку», про яку пізніше О. Баган напише: «Цим підручником доволі широко користувалися галицькі гімназисти і студенти в міжвоєнну добу. Потім, у советські часи, він був цілком забутий, зрозуміло, насамперед через те, що написаний в національному, націотворчому дусі» [153,

с. 11]. У виданні потлумачено загальні вимоги до стилю (ясність, правильність і чистота стилю, варваризми, архаїзми, неологізми, точність вислову, милозвучність стилю, ритміка поетичного й прозового слова, лаконічний і періодичний стиль, період), картинні й емоційні форми виразу (тропи й поетичні образи), фігури (ітеративні, фонетичні, синтаксичні, емфатичні, патетичні фігури), способи картинного передавання чуттєвих вражень і спостережень, емоційних зрушень у писемному стилі (зорова картинність, слухові враження, враження дотику, смаку, нюху і руху, складні чуттєві враження, почуття і настрої) [153].

Книга О. Курило «Уваги до сучасної української літературної мови» «попри непретензійність своєї назви, – неоціненний стилістичний poradnik...», – твердить П. Таращук [269, с. 3]. Він визнає, що видання «цілком може правити за основу курсу стилістики української мови» [269, с. 4]. Ю. Шевельов у передмові до п'ятого видання пише: «... в третьому виданні вона стала широким poradnikom в основних синтаксично-стилістичних питаннях української літературної мови. Як настільна книга літературних редакторів вона визначила собою весь напрям їхньої праці на довгі роки» [268, с. 4]. Водночас були й негативні відгуки. Зокрема, С. Василевський гнівно висловлювався: «Виразним представником цієї контрреволюційної програми української буржуазії в українському мовознавстві є безумовно О. Курило, автор „Уваг до сучасної української літературної мови“. Ми маємо всі підстави так говорити, бо врешті саме „Уваги“ довгий час були найавторитетніші в мовних питаннях, саме в „Увагах“ сконденсовано найбільше націоналістичної зарази, саме „Уваги“ заподіяли чи не найбільше шкоди, що й тепер ще дається взнаки, саме „Уваги“ були продовженням отої буржуазно-націоналістичної ошуканської програми під заялозеним, спаскудженим „народницьким“ прапорцем. Побіжний огляд усього того, що зібрано в „Увагах“, переконує з усією категоричністю в тому, що це згусток ідеології українського націоналізму. Починаючи від „Вступного слова“, де кожна літера буквально агітує за націоналізм...» [73, с. 26]. О. Курило в «Увагах до сучасної української літературної мови» охарактеризувала основні стилістичні особливості українського синтаксису, тому що «не мала змоги розмежувати явища синтаксичні й стилістичні» [269, с. 17]. Автор ставила собі за мету «стати хоч трохи своїми увагами у пригоді сучасній українській літературній мові, щоб на її характерні хиби вказавши, подати й поправні форми й звороти, а передусім вказати на ті особливості в українській народній мові, що їм мало, а то й зовсім не дає уваги сучасна українська літературна мова в ширшому розумінні, тобто і мова красною письменства» [269, с. 16]. О. Курило зосереджує увагу на такому: «українська мова не знає активних дієприкметників на *-чий*, *-(в)ший*, ані пасивних на *-мий*», «дієприслівники, відмінно від дієприкметників, широко знає українська народня мова. А сучасна літературна мова

мало використовує цей факт», українській мові невластиві конструкції «пасивний предикат» або «пасивний атрибут з інструменталем дієвої особи», стилістичних особливостях інфінітива, не притаманних українській літературній мові деяких конструкцій з дієслівними речівниками на *-ння*, особливостях конструкцій із особовими дієсловами, деяких іменних конструкціях і безпідметових зворотах, особливостях у зворотах із прикметниками, зокрема тавтологічними зворотами, особливих зворотах із займенниками та деяких зворотах із числівниками, стилістичному навантаженні категорії роду тощо [269]. 1923 року в Києві О. Курило друкує брошуру «Паралельні форми в українській мові, їх значення для стилю».

У 1924 році у Львові з'являється допоміжний вид навчального видання зі стилістики «Український стилістичний словник» професора І. Огієнка. У передньому слові до другого видання цієї праці зазначено: «Український стилістичний словник – це праця, за яку буде вдячний кожен учень, студент і вчитель української мови; батькам він стане у великій пригоді в ділі збагачення власного знання української мови і в навчанні її своїх дітей. Цей словник – це підручна книжка для вивчення української літературної мови для всіх, хто бажає кращого знання цієї мови, і тим ми цей словник поручаємо» [385]. На той час словник допомагав у практичному оволодінні українською літературною мовою, адже інші видання використовували ілюстративний матеріал з живої української мови (Є. Желехівський, Б. Грінченко). І. Огієнко досліджував кожне явище з історичного погляду, подавав етимологію слів і стилістичні довідки.

Л. Булаховський разом із О. Білецьким, О. Парадизьким і М. Сулимою в 1927 році видають підручник для старшого концентру трудових шкіл як додаток до підручника «Українська мова». Його складниками були розділи, присвячені роботі над виразністю мови й образотворчими засобами, а також над технікою усної та писемної мови. Л. Булаховський стверджував про зв'язок граматики з орфографією і стилістикою [625]. Т. Лисиченко зауважувала, що «Розроблена харківськими вченими структура курсу української мови збереглася й до нашого часу. Цей посібник витримав кілька видань і певною мірою став основою інших навчальних посібників з української мови [297, с. 278].

У 1928 році в Харкові професор науково-дослідної кафедри мовознавства Харківського інституту народної освіти Сулима М. надрукував розвідку «Українська фраза. Коротенькі начерки», в якій досліджував український стилістичний синтаксис у поєднанні з лексичною семантикою і фразеологією на матеріалі українських художніх творів XIX–XX ст. М. Сулима стверджував: «Окрім того, я вважав, що синтаксично-фразеологічна галузь української лінгвістики саме тепер потрібна, бо на цій галузі найбільше формується молода справа універсально-вжиткової української мови»

[596]. У передмові до лекцій автор наголошував, що видання знадобиться учням і вчителям української мови та визначав його жанр, як додаток до елементарного підручника. У розвідці проаналізовано стилістичне навантаження слів «ніякого роду», вживання їх у художньому й розмовному стилях; заміну однини множиною та навпаки, пошанну й авторську множину, заочну пошанну множину та їхнє стилістичне навантаження; стилістичні функції відмінкових форм іменників і категорій часу та способу дієслова; стилістичні особливості прикметників тощо. Про особливості використання чоловічого й жіночого роду на позначення професій і посад М. Сулима писав: «Професійні й інші подібні до них назви в українській мові бувають здебільшого осібні для чоловіків і осібні для жінок. Українська мова взагалі уникає вживати в спільному роді тих слів, що означають посаду, професію, звання, рангу тощо, й надавати тим словам ознак граматичного (формального) чоловічого роду без огляду на стать... В українській фразі буває інакше: *він – автор, вона – авторка; він – композитор, вона – композиторка; він – письменник, вона – письменниця; він – лікар, вона – лікарка; він – професор, вона – професорка* й т. інш.... ... на професійні й інші аналогічні до них назви для жінок українська мова широко використовує відповідні формальні закінчення жіночого роду (граматичного), а втім це буває не завжди» [597]. Суголосними теперішньому часу є розмисли про дієслівні форми на *-но, -то*: «При дієслівних формах-присудках на *-но* й *-то* у народній українській фразі не буває (це – закон!) орудного діяльника. Не можна по-народньому сказати, напр., так: *«мною одержано листа»*; треба *«я одержав листа»*. За можливість орудного діяльника, звичайно, не можуть промовляти звороти старі книжні й оцерковнослов'янені фрази взагалі. Чужомовний орудний діяльника, хоч він і противний язиковим звичкам українського народу, дехто з наших письменників і взагалі інтелігентів заводить у свою мову. Все це – результат наслідування російської літературної мови, і – наслідування зовсім непотрібного. Орудний діяльника рідко буває навіть у такій собі інтелігентській балачці, і дозволяти його – це значить виявляти просто якийсь нерозбірливий лібералізм» [597]. І далі: «Українській мові аж ніяк невластиві такі фрази, де до присудків на *-но* й *-то* бувають додаткові форми помічного дієслова *«було»* й *«буде»*. Отже помилку проти нормальної української фрази становлять ось оці, напр., конструкції з *«було»*, що їх аж занадто рясно в сучасній інтелігентській мові, в газетах, у наукових та інших писаннях: *Було засіяно десятину з чвертю землі* (Ів. Шевченко). *Батала... постановлено було послати в Червоне Козацтво* (В. Кузьмич). *В Польщі її було заарештовано* (Г. Брасюк). *Їй підсипано було чогось у питво* (Ю. Будяк). У всіх установах *організовано було гуртки українознавства* (Вісти) й інш.» [597].

Аналізуючи цей період інформаційного забезпечення дисципліни, неможливо оминати увагою праці співробітника Інституту української нау-

кової мови ВУАН Гладкого М. «Наша газетна мова» (Харків, 1928 р.), «Мова сучасного українського письменства» (Харків-Київ, 1930 р.).

1930 року в Харкові Б. Ткаченко, український мовознавець-україніст доби Розстріляного відродження, старший науковий співробітник Харківського філіалу Інституту мовознавства АН УРСР, учень О. Синявського, під керівництвом Л. Булаховського здійснив першу спробу створення окремого спеціального курсу стилістики української мови «Нарис української стилістики» (5 лекцій), що вийшла друком як п'ять окремих лекцій-брошур (загальний обсяг – близько 10 друкованих аркушів). Новаторська значущість лекцій полягала у віддзеркаленні стилістичних явищ української мови, залученні ілюстративного матеріалу з художньої літератури, фольклору, народно-розмовної української мови. У розвідці потрактовується стилістична термінологія (*стиль, селянська мова, індивідуальна мова, мова літературна, літературне мовлення, літературна норма, групові стилі* й інші), характеризуються мовно-виражальні засоби лексичної стилістики, докладно аналізуються синонімічні відношення, здійснюється аналіз художнього тексту тощо. До кожної лекції додавалися вправи й завдання [611]. В контексті нашого дослідження цікаво, що в першій лекції «Декілька слів про завдання і предмет стилістики» Б. Ткаченко висловлює міркування про вивчення стилістики як окремої навчальної дисципліни та її читання після курсу української мови.

На думку О. Черемської, «В таких працях викристалізовувалися підходи до наукового аналізу складних і багатовимірних стилістичних явищ» [649, с. 126]. У 1967 році З. Франко стверджувала, що праця не втратила своєї наукової вартості, а «її автор зробив першу в українській стилістиці спробу систематизації тих мовних явищ, які проєктуються на сферу стилістики, в тому числі тих, які стосуються тих чи інших стилів і які є носіями тих чи тих стилістичних властивостей... на свій час вона була найкращим і науково найкваліфікованішим посібником з практичної стилістики» [353, с. 186]. С. Бевзенко так відгукувався про це видання: «Вона була першою загалом вдалою спробою систематичного викладу питань української стилістики, в якій уважний читач, зокрема студент і вчитель, міг знайти і конкретні практичні поради щодо вживання окремих груп лексики, фразеологізмів, граматичних форм тощо... Після цієї праці тривалий час не з'являлося друком більш-менш серйозних розвідок з питань української стилістики» [36, с. 116]. Про праці В. Домбровського, О. Матвієнка, С. Смерчинського та інші жодних зауваг немає.

1931 року побачила світ книга професора, завідувача відділу діалектології Інституту мовознавства ВУАН Синявського О. «Норми української літературної мови», у передмові до якої В. Сімович пише: «Автор зібрав у своїй книзі не тільки те, що дало саме життя, що дали письменники, але з його твору ясно зарисовуються шляхи, якими праця для повної нормалі-

зації літературної мови йде й далі йтиме. І в цьому велике значення цього твору, і цим і поширяється його призначення. Книжка пригожа не тільки для вчителя, не тільки для людей практики: редактора, письменника, колектора, урядовця і т. д., але й для науковця, і взагалі для всякого, кому дорога культура рідного слова, хто цікавиться розвитком української мови і повного розвитку її собі бажає [541]. У практичному підручнику «Норми української літературної мови» О. Синявський почасти тлумачить стилістичні особливості відмінкових форм іменника, аналізує прикметникові й дієслівні форми в художньому стилі й діловій мові, визначає їхні стилістичні функції, характеризує різні «стилістичні ефекти» синтаксичних одиниць і т. ін. [541]. Пізніше Ю. Шевельов сміливо стверджує: «Тільки через двадцять років після появи «Норм» Синявського вийшов колективний «Курс сучасної української літературної мови» під редакцією Л. Булаховського, який де в чому переглянув підхід Синявського, а де в чому деталізував його, але ледве чи перевершив» [541]. Підвалини «Норм української літературної мови» О. Синявський заклав ще 1922 року в «Пораднику української мови» (Харків – Берлін – Нью-Йорк), пристосованому до буденного вжитку доктором В. Сімовичем. Тут автор пише: «Взаємний вплив мов – явище безсумнівне, але рівнобіжно йде й розвиток їхніх індивідуальних властивостей... Оцей порадник і є спроба дати вказівки з різних відділів граматичної єдності сучасної української літературної мови... Складаючи його, впорядник і мав на увазі теперішнього українського інтелігента, вихованого, звичайно, на неукраїнській мові, але ходою подій поверненого народові, примушеного знати його мову в потрібному для інтелігента розмірі» [542].

О. Матвієнко, науковий співробітник Харківського філіалу Інституту мовознавства АН УРСР, викладач Харківського університету (1930–1935 рр.), з 1935 р. – науковий співробітник відділу сучасної української мови Інституту мовознавства, доцент кафедри мовознавства Київського університету, опублікував працю «Стилістичні паралелі. Проти пуризму» (Харків, 1932 р.) [321].

О. Горбач зауважував: «Своєрідним відсадком потєбнянства – спершу в Варшаві, а після 1914 р. у Києві – став гурт дослідників стилістичної синтакси українщини з Євгеном Тимченком, Миколею Сулимою, Оленою Курило й, мабуть, Сергієм Смеречинським» [561, с. 9]. Український філолог С. Смеречинський у «Нарисах з української синтакси (у зв'язку з фразеологією та стилістикою)» (Харків, 1932 р.; фотопередрук з післясловом Олексія Горбача – Мюнхен, 1990 р.), які розраховані на студентів лінгвістичної спеціальності, учителів, журналістів, об'єктом дослідження обрав народну мову, пропагував уживання народнорозмовних конструкцій у різних функційних стилях. У виданні зверталася увага на такі стилістичні явища: безпідметові речення з формами на -но, -то як одна з найпоширеніших особливостей українського синтаксису; невластиве використання в укра-

їнській народній мові з формами на -но, -то помічного дієслова, зокрема форм *було, буде* (не властиво казати: *було (буде видрукувано)*, властиво: *були видрукувані, видрукували, видрукувано*; умови, за яких вживають безпідметові речення з формами на -но, -то, а в яких – підметові; «невластивість українській народній мові дієвої особи в орудному відмінку при формах на -но, -то та при пасивному присудку або пасивному атрибуті»; «коли та який орудний відмінок при пасивному присудку можливий», «особливості конструкцій з прийменником «від» та родовим відмінком дієвої особи. Коли його вживати замість орудного дієвої особи при пасивних формах присудкових»; «безпідметові конструкції, що в них діє ніби щось «таємне», невідоме, якась сила» (*чоловіка вбило, віз розбило, матросів потопило, попіл розмахало*); «конструкції з присудком на -ся (-ться, -лося) та їхні особливості в українській мові» (розглядаються властиві: *Під таку годину завжди важко дишеться, сумно живеться* та невластиві конструкції: *Цю хату будується (будувалося) вже три роки; Діти розпускаються на два місяці*); «особливості в згоді дієслова-присудка (коли він ув однині, а коли в множині) з підметом та зв'язані з ними стилістичні відтінки»; «особливості та стилістична вага ніякого роду», зокрема «ніякий рід замість чоловічого або жіночого»; «часові конструкції та їхні особливості в українській мові»; значеннєво-стилістичні функції окремих прийменників порівняно з російською й польською мовами; стилістичні відмінності відносних займенників і числівників; «стилістичне використання футуральних форм з -му чи буду» тощо [561].

Після появи «Нарисів» в Інституті мовознавства АН УРСР розпочалася їх нищівна критика, зокрема в статті Г. Сабалдира «Проти буржуазного націоналізму і фальсифікації», який стверджував про фальсифікацію мовних фактів, націоналістичне трактування окремих питань, позбавлення української мови інтернаціональних термінів, неправдиві висновки, ворожість наукової розвідки, створення бар'єру між мовою українською і мовами братніх республік, зокрема російською, й потребу її негайного знищення [508]. Перед цим були негативні відгуки про праці О. Курило, А. Кримського, А. Вовка, Є. Тимченка, М. Гладкого, М. Сулими, зокрема публікація Степана Василевського «Добити ворога». У ній зазначається: «Це вони – агенти української буржуазії – усякий новий факт української мови таврували знаком „русизм“ і таким чином уперто працювали над тим, щоб скувати розвиток української мови, щоб спрямувати його біг на капіталістичний шлях, щоб створити бар'єр між мовою українською і мовами братніх республік, зокрема мовою російською» [73]. С. Смеречинський віддзеркалював різні погляди українських дослідників на певне стилістичне явище, погоджувався або заперечував їх. Звертав увагу на явища, непритаманні українській мові [561]. Праця дослідника – це підвалини сучасної стилістичної морфології й стилістичного синтаксису, у якій потрактовано сти-

лістичні норми побудови окремих синтаксичних конструкцій, правильне вживання відмінків, стилістичне навантаження категорії роду. Дослідник повсякчас порівнював стилістичні явища української мови з конструкціями, властивими для російської, польської й інших мов.

У 1957 році І. Білодід намагався «Осиковий кіл забити в могилу зліквідованих мовознавців «двадцятників» [561, с. 14], зокрема писав: «О. Курило, М. Сулима, С. Смеречинський і подібні пропонували «правила», – як в українській мові уникнути «чужої собі тропи, що нею йде російська мова», як «очистити» сучасну українську мову від «росіянізмів» і т. п. Націоналістичні мовознавці намагалися «вичистити» з української мови елементи в термінології, фразеології, синтаксичних конструкціях. Натомість рекомендувалося запроваджувати лінгвістичні раритети, застарілу і віджили лексику, фразеологію, мовні елементи примітивно-хуторянських смаків. Ці настанови відбилися і в тих словниках, фразеологічних збірниках, граматичних працях, які були підготовлені з участю націоналістичних мовознавців» [44, с. 14–15]. Підтримував І. Білодіда й М. Жовтобрюх: «Найбільш сконденсовано архаїзаторські погляди на синтаксичну структуру української мови викладені в книзі С. Смеречинського «Нариси...» /1932/, тому вона не становить будь-якої наукової та практичної вартості...» [353, с. 3].

Упродовж цього етапу інформаційного забезпечення стилістики української мови з'являється праця Л. Булаховського «Основи мовознавства» (1931–1932 рр.), написана у співпраці з професором І. Завадовським. За переконаннями І. Білодіда, першим почав розглядати українську лінгвостилістику в навчальному аспекті академік АН УРСР, член-кореспондент АН СРСР Л. Булаховський, зокрема в «Лекціях з основ мовознавства» (1931–1932 рр.), «Нарисах з загального мовознавства» (1955 р.), у праці «Виникнення і розвиток літературних мов» (1941–1947 рр.) [599]. Учений писав: «Л. А. Булаховський розглядав лінгвостилістику переважно в загальномовознавчому, теоретичному плані. Однак ці ж питання він часто висвітлював і в шкільному, навчальному аспекті» [46, с. 148]. Складниками лекцій з «Основ мовознавства» є лекції про стилістичні засоби мови, про ритмомелодику, явище нормативності в мові, «гарне в мові», естетичну вартість мови тощо. У лекції «Соціальна природа мови» Л. Булаховський звертав увагу на тенденцію диференціювання мови різних прошарків населення України, акцентував на ознаках мови різних соціальних груп, порушував проблеми унормування літературної мови [66]. Тут розглядалися питання соціальної зумовленості стилю, відношень творчості індивідуальної та колективної, мовної естетики. У лекції «Мова емоціональна й інтелектуальна» («образові» (наочні) й колоритні слова і вирази, образотворчі засоби мови, функціонування термінів тощо) виокремлювалися функційні стилі: інтелектуальна мова – науковий стиль, емоціональна мова – художній стиль, мова щоденного життя – розмовний стиль, здійснювався аналіз

експресивної функції мови, емоціональної цінності слова або фрази, образних слів, метафоричних (переносних) значень слова, експресії, табу, евфемізмів. Питання фонетики дитячої мови, розуміння й уживання слів, морфологічні та синтаксичні особливості дитячого мовлення, загальне й індивідуальне в мові дитини потлумачувалися в лекції «Дитяча мова». У лекції «Розвиток мови» віддзеркалювалися питання стилістичних норм, зокрема правильний добір слів відповідно до мовної естетики, піклування про найекономніший вислів думки, уникання омонімів, чіткість в окресленні важливих частин думки, стилістичні функції дієслів, неправильна побудова синтаксичних конструкцій, засоби високої стилістичної вправності, експресивність тощо.

Л. Булаховський подавав основні поняття й терміни стилістики української мови, тому саме його вважають «основоположником лінгвостилістики як науки в Україні і одним із творців її (разом з В. В. Виноградовим, Л. В. Щербою, Г. О. Винокуром)...» [46, с. 148].

До кожної лекції подавалися практичні завдання, подеколи додавалися поради. Наприклад, до 11 лекції: «Ці практичні завдання виконують тільки ті студенти, що мають намір спеціалізуватися на відділі мови й літератури. Відповіді на них зберігати в обліковому зшиткові (облік за формою А) [66, с. 247]. Тобто це конкретні методичні настанови для студентів, що є свідченням акцентування уваги викладача, професора Булаховського Л., на самостійній роботі студентів. Після списку літератури занотовані примітки навчальної частини: «Подана література рекомендується тільки для тих студентів ВЗІНО, що мають намір поступати на «Відділ мови й літератури» [66].

У розвідці «Мовні засоби інтимізації в поезії Тараса Шевченка» Л. Булаховський розглядав питання вживання інтимізувальних займенників, ролі звертання в поезії Тараса Шевченка. З. Франко переконана, що праці Л. Булаховського «відкрили шлях стилістичним студіям в галузі дослідження мови письменника на всі наступні десятиліття. Вони і на сьогодні не втратили своєї наукової цінності» [353, с. 187].

У 1934 році в Харкові Н. Каганович, директор харківської філії Інституту мовознавства ВУАН (1933–1934 рр.), директор Інституту мовознавства ВУАН (з вересня 1934 р. по березень 1937 р.), член-кореспондент АН УРСР (1934 р.) друкує посібник «На мовно-стилістичні теми».

1930-і роки кваліфікувалися «добою великого терору української мови», плідну працю мовознавців 20-х років було оголошено «шкідницькою й націоналістичною», «спрямованою на відрив української мови від російської», на наукові видання Інституту української наукової мови й Науково-дослідного інституту мовознавства поставлено «тавро українського фашизму» [319]. Натомість у цей період закладено ґрунтовні підвалини інформаційного забезпечення дисципліни «Стилістика української мови», передовсім, у надрукованих спеціальних працях зі стилістики (К. Лучаков-

ський, В. Домбровський, І. Огієнко, Б. Ткаченко, О. Матвієнко, Н. Каганович, П. Плющ й інші), уведених окремих стилістичних розділах до загальномовознавчих студій (Л. Булаховський) і через аналіз дотичних питань (В. Сімович, О. Курило, М. Сулима, М. Гладкий, О. Синявський, С. Смеречинський та інші). Докладний аналіз інформаційного забезпечення української стилістики цього періоду уможливив висновувати, що В. Домбровського і Б. Ткаченка варто вважати зачинателями української стилістики, Л. Булаховського – її основоположником.

Т. Лукінова впевнена, що «У 20–30-і роки написано славні сторінки історії українського мовознавства. Цей період вражає і грандіозністю глибоко продуманих і далекоглядних планів і задумів, і масштабами створеного невеликою кількістю талановитих, висококваліфікованих учених, і ще більше – трагізмом долі багатьох із них... Часто-густо вони йшли неторованими шляхами, інколи помилялися, більше змушені були творити під жорстким ідеологічним тиском, гинули під кулями чи в засланнях як «вороги» і «шкідники» [306, с. 38]. У 20–30-і рр. ХХ століття стилістика почала виформовуватися передусім як наукова дисципліна, пов'язана з проблемою вживання мовних засобів та їх функціонування. Лінгвісти перейшли від вивчення структури мови до дослідження її динамічного аспекту. М. Семчишин стверджує, що «українська наука не завмерла, а навпаки – виявила подиву гідну динаміку росту, бо за розмірно короткий час (від 1922–30 рр.) виявила перед усім світом свій високий рівень сотнями наукових праць» [526, с. 449].

У 1932 році в Україні процес українізації припиняється. Український правопис 1928 року й більшість мовознавчих праць визнаються «націоналістичними» й вилучаються з ужитку. З початку 30-х років починаються репресії й боротьба офіційної ідеології проти української мови [501, с. 702], винищування української інтелігенції, ліквідування української науки, зокрема мовознавства й літературознавства. З 1933 року в мовознавчих виданнях з'являються публікації про націоналістичні викривлення в царині мовознавства, зокрема стилістики. Ю. Шевельов небезпричинно стверджує, що після 1937 року в українському мовознавстві настає повна порожнеча – чорне мовчання сорокових років [651]. Тому умови, які склалися, не сприяли виданню нових підручників, і мовознавці публікують свої дослідження як брошури й невеликі за обсягом книги, «перевантажені сухим, другорядним матеріалом, який подавався у вигляді готових положень, що не стимулювало мисленеву діяльність» [180]. Ігнорування набутків цього періоду засвідчує висловлення Б. Антоненка-Давидовича: «Чудова мова на очах перетворювалася на таку макароністичну суміш, що ніби досі нічого не робилося, щоб якось упорядкувати її, ніби не було вельми корисних праць Олени Курило, Синявського, Гладкого, Сулими та багатьох інших, що їх поглинула невблаганна Лета часів лихоліття» [7, с. 5].

З-поміж нечисленних праць *третього етапу* інформаційного забезпечення стилістики української мови побачив світ перший збірник стилістичних вправ українського мовознавця й педагога, доктора філологічних наук, професора П. Плюща і О. Сарнацької «Збірник вправ з стилістики» (Київ, 1939 р.), який «попри заідеологізованість спрямовувався на формування логічного мислення, мовного чуття, естетичного смаку» [525, с. 53]. П. Ковалів у еміграції друкує такі праці, як «Безособові речення на -но, -то, їх значення та норми вживання» (Аугсбург, 1947 р.), «Чистота і правильність української літературної мови» (Мюнхен, 1947 р.), «Як правильно будувати фразу? (котрий, який, що)» (Мюнхен, 1946 р.), «Мистецтво слова» (Париж, Мюнхен, 1948 р., співавтор – Б. Ковалів). Ці розвідки присвячені докладному аналізу функціонування безособових речень на *-но, -то*, помилкам у послуговуванні цими синтаксичними конструкціями, використанню означених речень як стилістичного засобу своєрідної безсуб'єктної персоніфікації в поетичній мові, вивченню техніки й виразності української мови, чистоті й правильності української літературної мови (аналіз слів, невживаних в українській мові; слова, вживані не в тому значенні; неправильні форми слів; найуживаніші фразеологічні звороти тощо), функційним особливостям займенників і стилістичним помилкам, які трапляються в процесі використання цієї частини мови. В них містяться окремі міркування про зближення української мови з іншими європейськими.

З другої половини 50-х рр. ХХ століття починається період «хрущовської відлиги» й у 60-х рр. відбувається певна нормалізація суспільно-політичної ситуації в Україні (*четвертий етап* інформаційного забезпечення). Здійснюються спроби оновити теорію мовознавства, а також активізується питання інформаційного забезпечення стилістики української мови: з'являються монографії, узагальнювальні праці, збільшується друк книжкових видань з українського мовознавства [180; 651]. Водночас Ю. Шевельов вивичував праці покоління двадцятих років над набутками мовознавців, які наслідують російське мовознавство й не відзначаються високим науковим рівнем [651]. Л. Масенко також говорить про процес русифікації в Україні й упродовження асимілятивних мовних процесів [619, с. 19].

У другій половині 50-х років розпочинається перебудова університетської педагогічної освіти, зокрема переглядаються навчальні плани й програми для студентів педагогічних спеціальностей щодо збільшення кількості годин на педагогічні, психологічні й методичні дисципліни. Виникає потреба у створенні спеціальних підручників і посібників для студентів-філологів, в українській педагогіці починає формуватися потужна наукова школа підручничознавства [180]. Підручник розглядається як джерело інформації, як засіб повторення й закріплення знань, отриманих на заняттях, а також як посібник для виконання домашніх завдань. Через важли-

вість функції удосконалення здобутих знань основна увага в підручниках зосереджувалася на закріпленні, контролі й репродуктивних запитаннях, що переважали [78].

У 1955 році в Києві з'являються друком «Нариси з загального мовознавства» Л. Булаховського [65]. Вартісними в них є підрозділ «Стилістичні особливості лексичного складу» й третя частина «Зауваження про мовний стиль». Учений досліджував питання лексичних передумов мовного стилю, аналізував слова поетичні й прозаїчні, врочисті й вульгарні, ввічливі й грубі, жартівливі, характеризував діалектизми, лексику різних соціальних груп. Власне це були завваги про стилістичне навантаження окремих лексичних засобів. В інших розділах розвідки Л. Булаховський описував перенесення найменувань за зближеннями емоціонального характеру, емоціональні й афективні зсуви формальних значень морфологічних категорій, ритмомелодійні ознаки синтаксичних зв'язків. У «Зауваженнях про мовний стиль» Л. Булаховський подавав визначення стилістики, характеризував індивідуальний стиль письменника (використання синтаксичних конструкцій, логічний зміст висловлення), акцентував на стилістичній майстерності майстрів пера. Мовознавець наголошував, що лінгвостилістика має не лише констатувати «окремі елементи словесного мистецтва», а визначати їхнє значення у «вираженні єдиного замислу з його смислового та емоціонально-афективного боку» [65, с. 241–242].

І. Білодід у праці «Питання розвитку мови української радянської художньої прози» (Київ, 1955 р.) констатував: «Лінгвістична стилістика, як одна з наймолодших, поки що мало розроблених галузей мовознавства, не визначила ще чітких понять про межі і об'єкти своїх досліджень» [45, с. 12]. Мета розвідки – висвітлити основні явища мови й стилю післявоєнної української художньої прози. Аналізуючи художні твори українських письменників цього періоду, мовознавець звертав увагу на відображення нових ознак у тлумаченні значень слів, словосполучень і смислових комплексів; крилаті слова й словосполучення; активізацію історичної лексики і фразеології, термінологічну лексику індустрії, промисловості; військову термінологію; суспільно-політичну лексику; загальноновживану лексику; лексику спеціального вжитку; джерела фразеології; стилістичні особливості фразеологізмів; мову персонажів. У розділі «Деякі явища стилістичного синтаксису» характеризується вплив науково-публіцистичних синтаксичних структур на фразу художньої мови післявоєнної української прози; надфразні єдності, зачини і кінцівки розділів, частин як стилістичний прийом організації мови прози; ритмомелодичні прийоми в післявоєнній художній прозі; синтаксичні прийоми організації розповіді й діалогічної мови в післявоєнній українській прозі; синтаксичні прийоми інтимізації. Водночас (у дусі доби) праця не позбавлена ідеологічних впливів: повсякчас наводяться уривки зі з'їздів КПРС, цитати праць В. Молотова,

Г. Маленкова, Й. Сталіна, А. Жданова, В. Леніна й інших. І. Білодід стверджував про творчу допомогу російської мови для української, наголошував на зближення російської та української мови у творах українських письменників. Науковець говорив, що не варто витіснити з української мови словосполучення, схожі або спільні зі словосполученнями російської мови; зауважував про плазування української мови перед буржуазною європейською культурою; прийменникові конструкції типу «черговий по вокзалу» вважав новим, прогресивним явищем; стиль творів Хвильового називав «буржуазно-націоналістичним маскуванням засобами мови з метою протягування контрреволюційних, націоналістичних задумів» [45, с. 36–38] тощо. Прикро, що в праці І. Білодіда подибуємо критичні зауваги про студії В. Ващенка: «дослідження не показало основного», «багато разів вживає щодо мови Шевченка епітет «народна», проте зміст цього епітета не розкрив, а навпаки, висвітлив у традиційному плані розгляду переважно просторічно-побутової, фольклорної лексики, старослов'янізмів. Дослідник не згадує, що саме Шевченко, працюючи над збагаченням і вдосконаленням словникового складу української літературної мови, широко вводив у мову української художньої літератури лексику і фразеологію наукової, філософської, публіцистичної мови, мови мистецтва і т. п. на основі свого революційно-демократичного світогляду, що склався під безпосереднім впливом російських революційних демократів» [45, с. 18]. Про негативні тенденції запопадливості українського мовознавчого істеблшменту та поспішного виконання партійних настанов говорить Л. Масенко: «Показовими є й спроби Білодіда довести канонічну в радянському мовознавстві тезу про «взаємодію» національних мов з російською, яка вживалася з тією ж пропагандивною метою приховати реальність потужного однібічного впливу російської мови» [619, с. 23].

Виразне навчальне спрямування мав збірник вправ Б. Кулика і О. Масюкевича «Збірник вправ з стилістики для середньої школи» (Київ, перше видання – 1958 р., друге – 1963 р.), який містить теоретичну частину (велику за обсягом), вправи й ілюстративний матеріал. Три розділи посібника віддзеркалюють стилістичне використання лексичних і фразеологічних засобів, стилістичне вживання морфологічних засобів, стилістичне навантаження синтаксичних засобів. З. Франко вважала цей посібник (у практичній частині) «беззастережно вдалим і найкращим в Україні» [353, с. 192].

Натомість на часі було монографічне видання зі стилістики. Здійснює спробу створити систематичний курс стилістики В. Ващенко, який у 1958 році в Харкові друкує навчальний посібник для студентів філологічних факультетів «Стилістичні явища в українській мові» [76]. У книзі виконаний стилістичний аналіз української літературної мови ХІХ – початку ХХ століття, зокрема звернено увагу на фонетично-стилістичні засоби мовлення;

стилістичні особливості словотворчих засобів (суфіксація, «слова з оголеним коренем», префіксація, «словоскладення», «відвигукові та повторні утворення», три типи взаємодії афікса з коренем), вживання паралельних флексій і паралельних прикметникових і дієслівних форм, стилістичне навантаження морфологічних категорій роду, числа, часу, особи, способу; стилістичні властивості займенників, невідмінюваних слів, перехідних явищ серед частин мови, стилістичні явища в синтаксичному членуванні мовлення, стилістичні можливості підмета, присудка, другорядних членів речення, прикладки, місце стилістичних чинників у реченнях з однорідними членами; стилістичні особливості слів та словосполучень, граматично не зв'язаних з реченням; словоповтор як стилістичний прийом, стилістичний порядок слів у реченні. З-поміж цілісних стилістичних спрямувань цього періоду, визначених загальними обставинами літературно-мовного життя, В. Ващенко визначає органічну уснонародну основу, зокрема стійкі фольклорні традиції. Найважливішим завданням автор визначає опис стилістичних засобів, узвичаєних у загальнонародній мові. Цей посібник – повна протилежність наукових розвідок попереднього періоду інформаційного забезпечення стилістики української мови. У ньому ґрунтовно викладено (навіть порівняно з наступними виданнями підручників і посібників зі стилістики) фоностилістику. Учений аналізує звуковідтворення й алітерацію (зауважимо, що асонанс оминається увагою), вводить терміни *розмовна рима* або *римовані звукоповтори* («своєрідні фонетичні формули, звукові ідіоми, що бувають часто досить влучні й поширені в процесі мовлення»), звуки-копії (відтворюють явища) та звуки-образи («своєрідне вживання звуків, яке дає певне забарвлення мови, стає одним із засобів, що організовує художній стиль мови») [76, с. 17], коментує стилістичні явища, з'ясовує їхні генетичні основи. Посібник В. Ващенка – це передвісник підручника зі стилістики. Зокрема, автор відверто стверджував: «Всю ж нашу працю не можна розглядати інакше, як перший ступінь до дійсно наукового з'ясування тонких і важливих деталей нашого мовлення» [76, с. 8]. В. Ващенко в посібнику оминув увагою лише лексичну й фразеологічну стилістику, тому І. Білодід був переконаний, що автор не ставив за мету поглумачити загальнотеоретичні стилістичні поняття, а натомість підготував курс граматичної стилістики української мови [46, с. 151].

У 1960 році А. Коваль оприлюднила посібники «Практична стилістика української мови. Вип. 1. Використання лексичних і фразеологічних засобів мови» та «Практична стилістика української мови» (Курс лекцій для слухачів відділу газетних працівників) (Київ, 1962 р.) для студентів факультетів журналістики університетів УРСР, складниками якого були теоретичні відомості й стилістичні вправи. Ці студії є підґрунтям наступного підручника автора. Підручник А. Коваль «Практична стилістика сучасної української мови» – «Це перший вдало складений вузівський посібник з української

стилістики, в якому враховано як досягнення вітчизняної стилістичної науки, так і усе багатство стилів і жанрів сучасної української літературної мови» [36, с. 118]. У виданні спостерігаємо значну перевагу функційно-стильового підходу до вивчення стилістики над мовно-рівневим: «Оскільки мова як система складається з фонетичного (фонологічного), лексико-фразеологічного і граматичного рівнів, опис стилів у підручнику проводиться у відповідності з цими рівнями; при цьому подається характеристика ряду специфічних, екстралінгвістичних і власне стильових особливостей в межах кожного функціонального стилю» [221, с. 3]. У кожному розділі, після побіжного тлумачення загальних стилістичних особливостей мовних одиниць, докладно пояснюється їх уживання в різних функційних стилях. Доповнює це видання книга «Культура української мови» (Київ, 1966 р.) із роздумами про функціонування іншомовізмів, термінів і професійних слів, застарілих і діалектних слів, жаргону, просторіччя, граматичних засобів української мови тощо.

Фундаментальною працею зі стилістики української мови була студія І. Чередниченка «Нариси з загальної стилістики сучасної української мови» (Київ, 1962 р.), «яка дає, нехай не в усьому рівне і глибоке, уявлення майже про всі грані стилістичної системи української мови» [46, с. 151]. Учений аналізував стан розроблення питань стилістики, тлумачив загальні питання стилістики, характеризував стилі сучасної української мови, а також звертав увагу на лексично-стилістичні, словотвірні-стилістичні, морфологічно-стилістичні та синтаксично-стилістичні ресурси української мови. Вартісними є розділи «Фонетичні властивості сучасної української мови та їх стилістичні функції», «Евфонічність і засоби евфонізації української мови», «Ритмотворчі властивості української мови». У праці подано теоретичний матеріал із тлумаченням функціонування мовних засобів передусім у публіцистичному, художньому й науковому стилях. Менше уваги надавалося розмовному мовленню. До того ж, на думку І. Білодіда, наукова студія переважана другорядним, елементарним матеріалом, цитацією [46, с. 152]. І. Чередниченко потлумачував стилістичні явища за такими площинами: стилістичні ознаки, можливості семантичного варіювання, вживаність у функційних стилях. Переконані, розвідка І. Чередниченка засвідчує вагомий поступ у інформаційному забезпеченні стилістики української мови (незважаючи на наявність окремих недоліків).

У 1967 році виходить друком наукове видання І. Білодіда «Розвиток мов соціалістичних націй СРСР» [46]. Складниками другої частини «Внутрішньолінгвістична проблематика» були розділи «Основні поняття стилістики національної мови», «Теоретичні проблеми вивчення українського усного літературного мовлення», «Стилістичне збагачення українського усного літературного мовлення» й додаток «Лінгвостилістична характеристика молдавського циклу М. Коцюбинського (Етюд українсько-мол-

давських мовних контактів)». Тут визначено значення стилістики, стан розроблення питань стилістики в мовознавчій науці, будову стилістики національної мови, поняття мовного стилю, предмет, обсяг, структуру і завдання стилістики, методи й аспекти лінгвостилістичного дослідження, взаємозв'язок стилістики з іншими дисциплінами, стилістичні норми, стилістичні засоби, уміння стилістичного відбору слова, теоретичні проблеми вивчення українського усного літературного мовлення. Власне ці розділи проектують майбутній підручник для закладів вищої освіти і є передвісником академічного курсу стилістики 1973 року.

На цьому етапі опубліковані такі розвідки: Т. Ярмоленко «Практична стилістика української мови» (Київ, 1962 р.), І. Ощипко «Практична стилістика української літературної мови. Лексика і фразеологія» (Львів, 1968 р.) і «Практична стилістика української літературної мови. Синтаксис» (Львів, 1964 р.), О. Масюкевич «Нариси з стилістики сучасної української літературної мови» (Київ, 1967 р.), В. Дроздовський «Мовностилістичний аналіз художнього твору» (Одеса, 1968 р.), В. Ващенко «Стилiстика речення в українській мові» (Дніпропетровськ, 1968 р.) та «Стилiстична морфологія української мови» (Дніпропетровськ, 1970 р.).

Допоміжне інформаційне забезпечення означеного періоду представлене студіями Л. Паламарчука («Лексична синоніміка художніх творів М. М. Коцюбинського», Київ, 1957 р.), Л. Скрипник «Особливості мови та стилю української радянської художньої історичної прози» (Київ, 1958 р.), І. Грицютенка «Мова та стиль художніх творів Панаса Мирного» (Київ, 1959 р.), М. Жовтобрюха «Мова української преси (до середини 90-х років XIX століття)» (Київ, 1963 р.), В. Ващенко («Мова творів Т. Г. Шевченка», Харків, 1963 р.), В. Масальського («Мова і стиль творів М.М.Коцюбинського», Київ, 1965 р.), Г. Колесника («Слово мудре, крилате, пристрасне», Київ, 1965 р.), Т. Ярмоленко «Стиль і мова газети» (Київ, 1965 р.), В. Карпової «Термін і художнє слово (Термінологічна лексика в мові сучасної української поезії)» (Київ, 1967 р.), С. Єрмоленко «Синтаксис віршової мови» (Київ, 1969 р.), Д. Баранника «Усне монологічне мовлення» (Дніпропетровськ, 1969 р.) та іншими, в яких досліджувалися особливості мови художньої та публіцистичної літератури. Набутками цього етапу були дослідження І. Білодіда про мову творів українських письменників: «Мова і стиль роману «Вершники» Ю. Яновського» (Київ, 1955 р.), «Мова творів М. Коцюбинського» (Київ, 1956 р.), «Мова творів Олександра Довженка (Збірник «Зачарована Десна»)» (Київ, 1959 р.), «Шевченко в історії української літературної мови» (Київ, 1964 р.), «Поетична мова Максима Рильського» (Київ, 1965 р.). З 1967 року починає виходити науково-практичний збірник (пізніше – науково-популярне видання) «Питання мовної культури» (з 1970 р. – «Рідне слово», з 1976 р. – «Культура слова») Інституту української мови НАН України.

Стилістика видиференційовується й відокремлюється від історії літературної мови й постає як наука про стилістичну систему національної мови загалом, у всіх її виявах, різновидах і стилях. Настає вищий етап у розвитку стилістичних досліджень, з'являються нові обшири стилістичної науки [599, с. 13]. Л. Масенко небезпідставно стверджує, що «1960-ті роки нерідко порівнюють з 1920-ми, принаймні за ознакою інтенсивного, пришвидшеного розвитку української культури й науки» [319]. На думку О. Семеног, «хоча й суттєвих змін заідеологізована система вищої педагогічної освіти в 40–60-роках ХХ ст. не зазнала, слід відзначити громадянську мужність і нестримне прагнення, титанічні зусилля лінгвістів, літературознавців, методистів, педагогів, психологів, котрі в русифікованому просторі формували україномовну особистість вчителя-словесника» [525, с. 63].

15–19 жовтня 1963 року в Чернівцях відбулася перша міжуніверситетська наукова конференція, присвячена питанням стилістики української мови та її взаємозв'язків з іншими слов'янськими мовами. З. Франко безапеляційно заявила, що «українська стилістика найближчим часом заявить про себе новими цінними працями» [353, с. 196]. Цей етап зімпульсував подальший розвиток інформаційного забезпечення стилістики української мови.

У 70–80-х рр. (*п'ятий етап* інформаційного забезпечення) українська мова продовжувала витіснятися з різних сфер суспільного життя, поглиблювалася русифікація й денаціоналізація. Л. Масенко говорить про мовно-культурну політику доби Л. Брежнєва як наближену до практики посиленої русифікації 1930-х років [619, с. 23]. У період правління В. Щербицького (1972–1988 рр.) російсько-українська двомовність досягла свого логічного завершення через упровадження російської мови в практику офіційного спілкування, розпочалося «безжальне викорінення всього, що містило хоча б найменший натяк на українську самотність» [319]. М. Коцєрган упевнений, що «Негативним моментом українського мовознавства цього періоду є псевдосоціолінгвістичні дослідження, в яких у час тотальної русифікації українського етносу і стрімкого звуження суспільних функцій української мови стверджувався її «нечуваний розквіт» [245, с. 139]. Натомість, незважаючи на означені соціально-політичні аспекти, в інформаційному забезпеченні стилістики з'являється багато праць, вартих нашої уваги. Відновлюється «авторитет» стилістики, вона виокремлюється в самостійну навчальну дисципліну, відкривається багато нових перспектив.

1970 року в Києві виходить друком студія Б. Антоненка-Давидовича «Як ми говоримо» (наступні видання – 1970 р., 1980 р. у Нью-Йорку, 1991 р. у Києві, 1997 р. в Едмонтоні), що дбає про культуру української мови, навчає правильного слововживання, закликає уникати непритаманні українській мовній традиції звороти й вирази. З'являються наукові праці, які стали під-

валинами академічного видання «Сучасна українська літературна мова. Стилїстика», зокрема – «Теоретичні проблеми лїнгвїстичної стилїстики» (Київ, 1972 р.), «Елементи теорїї лїтератури і стилїстики» (Мельборн, 1975 р.) Д. Нитченка та «Мова і час. Розвиток функціональних стилїв сучасної української лїтературної мови» (Київ, 1977 р.).

У працї «Теоретичні проблеми лїнгвїстичної стилїстики» увага зверталася на загальнотеоретичні проблеми стилїстики: порївняльна стилїстика схїднослов'янських мов (І. Білодїд), основи функцїйної стилїстики (М. Кожина), стилїстика мови й стилїстика мовлення (Г. Їжакевич), методи дослїдження стилїстики мови й стилїстики мовлення (В. Перебийнїс), поняття «стильовий» і «стилїстичний» (С. Єрмоленко), а також вузькостилїстичні дослїдження фонетики (П. Тимошенко), лексикологїї (Т. Молодїд, А. Лагутїна), фразеологїї (О. Кожин), морфологїї (Л. Недбайло), синтаксису (К. Тищенко) тощо. У студїї Д. Нитченка «Елементи теорїї лїтератури і стилїстики» подибуємо засади рївневого пїдходу до вивчення стилїстики: «Стилїстика лїтературної мови охоплює всї дїлянки у вивченнї мови: лексику і фразеологїю, звуковий склад, морфологїю і синтаксу» [365, с. 32]. Дослїдник охарактеризовує лише лексичний рївень – стилїстичне використання синонїмїв, омонїмїв, антонїмїв, паронїмїв, архаїзмїв, неологїзмїв, дїалектизмїв, перифраз, їдиом, фразеологїзмїв, запозичених слїв. С. Єрмоленко, Г. Колесник, К. Ленець, А. Марахова, М. Пилинський, Л. Пустовїт, В. Русанївський у монографїї «Мова і час. Розвиток функціональних стилїв сучасної української лїтературної мови» простежують тенденцїї розвитку таких усталених суспїльно-їсторичних рїзновидїв українського мовлення, як науковий, публїцистичний, художнїй, офїцїйно-дїловий стилї й установлюють спїввїдношення мїж книжними, розмовними й нейтральними елементами в структурї кожного стилїю.

Цей етап їнформацїйного забезпечення стилїстики прикметний системними дослїдженнями. Зокрема, видається п'ятитомне видання «Сучасна українська лїтературна мова» (1969–1973 рр., за загальною редакцїєю І. Білодїда), складником якого є «Стилїстика» (І. Білодїд, Д. Баранник, В. Ващенко, С. Єрмоленко, Г. Їжакевич, В. Коптїлов, А. Лагутїна, В. Перебийнїс, М. Пилинський). Глибокий стилїстичний аналіз здїйснюється на лексичному, фразеологїчному, фонетичному, морфологїчному, словотвірному й синтаксичному рївнях їз урахуванням специфїки функцїювання основних категорїї мови і мовлення в художньо-белетристичному, науковому, публїцистичному та офїцїйно-дїловому стилях української лїтературної мови [599, с. 3]. С. Бевзенко високо оцїнював працю: «Такого всеохоплюючого опису стилїстичних засобїв української лїтературної мови з глибоким їх теоретичним осмисленням до появи цїєї працї ще не було» [36, с. 121]. Водночас подибуємо й хиби, спричиненї «благотворним» впливом російської мови [525, с. 65].

Загальні стилістичні аспекти характеризуються в студіях І. Грицютенка «Естетична функція художнього слова (в українській прозі 30-60-х рр. XIX ст.)» (Львів, 1972 р.), М. Пилинського «Мовна норма і стиль» (Київ, 1976 р.), В. Чабаненка «Основи мовної експресії» (Київ, 1984 р.), «Жанри і стилі в історії української літературної мови» (Київ, 1989 р.) й інших. Стилiстичні аспекти певного мовного рівня потлумачують В. Шипринкевич («Питання фоностилістики», Київ, 1972 р.), П. Дудик («Синтаксис сучасного українського розмовного літературного мовлення», Київ, 1973 р.), С. Єрмоленко («Синтаксис і стилістична семантика», Київ, 1982 р.), В. Дятчук, Л. Пустовіт («Семантична структура і функціонування лексики української літературної мови» (Київ, 1983 р.). Мовностилістичні особливості художніх творів охарактеризовані в працях В. Дроздовського «Стилiстичний аналіз прозового твору (за творами М. Коцюбинського)» (Київ, 1974 р.), Л. Полюги «Слово у поетичному тексті Івана Франка» (Київ, 1977 р.), В. Калашника «Фразотворення в українській поетичній мові радянського періоду: семантико-типологічний аспект» (Харків, 1985 р.), С. Єрмоленко «Фольклор і літературна мова» (Київ, 1987 р.), А. Поповського «Мова фольклору та художньої літератури Південної України XIX – початку XX ст.» (Дніпропетровськ, 1987 р.) й інших. Публіцистичний стиль аналізується в розвідці М. Жовтобрюха «Мова української періодичної преси (кінець XIX – початок XX ст.)» (Київ, 1970 р.). Виходить друком монографія І. Білодіда, М. Пилинського, К. Ленець, Г. Колесника, Н. Сологуб, А. Марахової, Д. Баранника, І. Соколової «Мова сучасної масово-політичної інформації» (Київ, 1979 р.), у якій характеризується розмовна лексика, нове в словотворенні, мовностилістичні особливості газетних жанрів, стандарти й штампи, мова ділової інформації, мова радіо й телебачення, реклама на сторінках газети й інше.

Допоміжні видання репрезентуються словником-показчиком В. Ващенка «Епітети поетичної мови Т.Г.Шевченка» (Дніпропетровськ, 1982 р.) та хрестоматією «Стиль і час» (Київ, 1983 р.). Останнє видання – це перша хрестоматія з історії стилів сучасної української літературної мови, яка «унаочнює функціонально-стильове розшарування української літературної мови, прикметні особливості формування її окремих стилів, становлення їх норм від самого початку і до нашого часу» [585, с. 3]. У коментарях хрестоматії здійснено комплексне дослідження будови текстів і мовних норм усіх рівнів мови (фонетичного, морфологічного, лексичного, синтаксичного, стилістичного) у синхронному й діахронному аспектах. Складниками хрестоматії є розділи «Стиль художньої літератури» (М. Пилинський), «Публіцистичний стиль» (Г. Колесник), «Науковий стиль» (К. Ленець), «Офіційно-діловий стиль» (А. Марахова), «Епістолярний стиль» (К. Ленець). У виданні в хронологічному порядку подані тексти відповідних стилів (які відповідали епосі, нові або маловідомі загалу, змістово естетично вагомі)

із мовностилістичними коментарями. Кожен розділ розпочинається теоретичними заввагами про певний стиль, його жанри, мовні особливості. Укладачі хрестоматії намагалися узагальнити дослідження в царині лінгвостилістики й ортології (мовної нормативності), унаочнити теоретичні положення мовознавства й спрямувати на подальші наукові розвідки. Водночас зауважимо, що почасти хрестоматія не позбавлена ідеологічних нашарувань того часу й міркувань про асимілятивне зближення російської та української мов: «Розвиток функціональних стилів української літературної мови, представлених у хрестоматії, засвідчує благодію впливу російської мови через багатоманіття типів саме білінгвізму та інших міжмовних контактів» [585, с. 10]. Тут наголошувалося на «принципі взаємодопомоги російської мови», «масовому частковому білінгвізмі», українсько-російській двомовності. Однак у зрусифікованому просторі публікуються видання, в яких поглиблюються теоретичні надбання стилістики в різних площинах.

Утвердження нових цінностей і пріоритетів, проголошення державного суверенітету України, ухвалення Законів про мову в кінці ХХ – на початку ХХІ століття стимулювали відродження стилістичних досліджень. С. Єрмоленко констатує: «В українському мовознавстві з другої половини ХХ – початку ХХІ ст. спостерігаємо зростання наукового інтересу до лінгвостилістичних досліджень. <...> Вихід стилістичних досліджень за межі художнього стилю, зосередження уваги на текстах інших суспільно-ситуативних різновидів комунікації стимулювали розвиток лінгвостилістики» [174, с. 23–24].

Шостий етап інформаційного забезпечення дисципліни «Стилістика української мови» віддзеркалює сучасні різнобічні дослідження стилістичної системи сучасної української літературної мови, зокрема особлива увага звертається на стильову диференціацію української мови й аналіз функційних стилів. Зважаючи на необхідність урахування принципу науковості під час вивчення стилістики в закладах вищої освіти, потреби вивчення науки «Стилістика української мови» в розвиткові, а також відповідності змісту навчання дисципліни рівню сучасної лінгвістичної науки, передусім вагомими набутками є монографії:

– загальні питання стилістики української мови: С. Караванський «Секрети української мови» (Київ, 1994 р.) і «Пошук українського слова або боротьба за національне “Я”» (Київ, 2001 р.), В. Чабаненко «Стилістика експресивних засобів української мови» (Запоріжжя, 2002 р.), Т. Коць «Літературна норма у функціонально-стильовій і структурній парадигмі» (Київ, 2010 р.), С. Єрмоленко, С. Бибики, Т. Коць, Г. Сютя, С. Чемеркін «Літературна норма і мовна практика» (Ніжин, 2013 р.);

– площини дослідження художнього стилю: Н. Сологуб «Мовний світ Олеса Гончара» (Київ, 1991 р.), «Мовний портрет Яра Славутича» (Київ,

Вінніпег, 1999 р.), А. Коваль «Ділове спілкування» (Київ, 1992 р.), В. Ковальов «Виразальні засоби українського художнього мовлення» (Херсон, 1992 р.), І. Качуровський «Основи аналізу мовних форм: (Стилістика). Фігури і тропи» (Мюнхен, 1994 р., 1995 р.), Л. Белей «Функціонально-стилістичні можливості української літературно-художньої антропонімії XIX – XX ст.» (Ужгород, 1995 р.), М. Голянич «Внутрішня форма слова і художній текст» (Івано-Франківськ, 1997 р.), В. Буда «Лінгвостилістика сучасного історичного роману про добу козацтва (60–90-ті рр. XX ст.)» (Київ, 1998 р.), С. Єрмоленко «Нариси з української словесності» (Київ, 1999 р.), «Мова і українознавчий світогляд (Київ, 2007 р.), Л. Ставицька «Естетика слова в українській поезії 10-30 рр. XX ст.» (Київ, 2000 р.), Н. Мех «Структура лексико-семантичного поля «мова – слово» в українській поетичній мові XIX – початку XX ст.» (Київ, 2001 р.) і «Інтерпретація концептів слово, мова в українській культурній традиції» (Переяслав-Хмельницький, 2008 р.), О. Тищенко «Метафора Євгена Маланюка (семантично-функціональний аспект)» (Київ, 2004 р.), А. Мойсієнко «Слово в аперцепційній системі поетичного тексту. Декодуння Шевченкового вірша» (Київ, 2006 р.) та «Мова як світ світів. Поетика текстових структур» (Умань, 2008 р.), Т. Космеда «Комунікативна компетенція І. Франка: міжкультурні, інтерперсональні, риторичні виміри» (Львів, 2006 р.), Л. Ціхоцький «Мова прози Івана Франка (стилістичні новації)» (Львів, 2006 р.), О. Сербенська «Мовний світ Івана Франка (Статті, роздуми, матеріали)» (Львів, 2006 р.), Л. Гливінська «Поетичне слово Миколи Вінграновського (лінгвостилістична інтерпретація)» (Київ, 2006 р.), Л. Марчук «Функціонально-семантичний аспект градації в українській мові» (Кам'янець-Подільський, 2007 р.), М. Голянич «Внутрішня форма слова і дискурс» (Івано-Франківськ, 2008 р.), А. Попович «Мовностилістичні особливості української сатирично-гумористичної прози» (Кам'янець-Подільський, 2008 р.), Г. Вокальчук «Словотворчість українських поетів XX ст.» (Острог, 2008 р.), Т. Ткаченко «Засоби стилізації розмовності в прозі Михайла Стельмаха» (Київ, 2009 р.), Л. Пустовіт «Словник української поезії другої половини XX століття: семантико-функціональний аспект» (Київ, 2009 р.), М. Голянич, І. Бабій, Н. Іванишин, О. Литвин, У. Соловій, Р. Стефурак «Художній текст – слово – образ: лінгвостилістичний аналіз» (Івано-Франківськ, 2010 р.), Л. Бублейник «Світ слова української поезії» (Луцьк, 2011 р.), В. Сухенко «Художньо-мовний універсум Дмитра Білоуса (Харків, 2011 р.), Т. Космеда «Его і Alter Ego Тараса Шевченка в комунікативному просторі щоденникового дискурсу» (Дрогобич, 2012 р.), О. Черевченко «Лінгвістичні аспекти аналізу поетичного тексту: неокласичні виміри» (Умань, 2012 р.), В. Кононенко «Текст і смисл» (Київ – Івано-Франківськ, 2012 р.) і «Текст і образ» (Київ – Івано-Франківськ, 2014 р.), Т. Космеда, Т. Осіпова, Н. Піддубна «Степан Руданський: феномен моделювання “живого” мовлення українців» (Дрогобич, 2015 р.), С. Єрмоленко, Г. Вокальчук, А. Ганжа, Л. Гнатюк, Г. Сюта

«Територія мови Тараса Шевченка» (Київ, 2016 р.), Т. Космеда, А. Горнятко-Шумилович «Феномен креативності Василя Симоненка: літературознавчий та лінгвістичний аспекти» (Познань, 2016 р.);

– мовні особливості наукового стилю: Н. Непийвода «Мова української науково-технічної літератури (функціонально-стилістичний аспект)» (Київ, 1997 р.), С. Руденко, О. Покровська, Л. Сапожнікова, М. Арделян «Лексичні та синтаксичні особливості наукового стилю української мови» (Харків, 2013 р.), П. Селігей «Світло і тіні наукового стилю» (Київ, 2016 р.);

– розмовний стиль: С. Бибик «Оповідність в українській художній прозі» (Луганськ, 2010 р.), С. Бибик «Усна літературна мова в українській культурі повсякдення» (Ніжин, 2013 р.);

– публіцистичний стиль: К. Серажим «Дискурс як соціолінгвальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність [На матеріалах сучасної газетної публіцистики] (Київ, 2002 р.), Д. Дергач «Стилістика онімів в українських мас-медіа» (Київ, 2010 р.), Д. Сизонов «Медична термінологія в українських мас-медіа: стилістичний потенціал» (Київ, 2012 р.);

– лексичні засоби стилістики: Н. Бойко «Українська експресивна лексика: семантичний, лексикографічний і функціональний аспекти» (Ніжин, 2005 р.), М. Лесюк «Еротизми в українському пісенному фольклорі» (Івано-Франківськ, 2010 р.), О. Волковинський «Поетика епітета» (Кам'янець-Подільський, 2011 р.), Ю. Маркітантов «Фразеологія в східнослов'янському поетичному мовленні» (Кам'янець-Подільський, 2011 р.), Л. Кравець «Динаміка метафори в українській поезії ХХ ст.» (Київ, 2012 р.), Т. Здіховська «Фразеологія прозових творів Уласа Самчука та Богдана Лепкого» (Луцьк, 2014 р.);

– граматична стилістика: Л. Руденко «Обставинна детермінація в структурі тексту: (Семантико-синтаксичний і стилістичний аспекти)» (Київ, 1996 р.), Г. Навчук, В. Шинкарук «Формально-синтаксичні та функціонально-семантичні особливості окличних речень» (Тернопіль, 2007 р.), Н. Гуйванюк, Ю. Пацаранюк «Способи реалізації іронії у структурі речення» (Чернівці, 2009 р.), Н. Ладияк «Естетична функція синтаксису прози Івана Багряного» (Кам'янець-Подільський, 2012 р.), Н. Кондратенко «Синтаксис українського модерністського і постмодерністського художнього дискурсу» (Київ, 2012 р.), М. Вінтонів «Актуальне членування речення і тексту: формальні та функційні вияви» (Донецьк, 2013 р.), О. Олексенко, О. Мізіна «Структурно-семантичні та функціонально-стильові властивості нуль-суфіксальних атрибутивів» (Полтава – Харків, 2014 р.); Г. Сютя «Цитатний тезаурус української поетичної мови ХХ століття» (Київ, 2017 р.);

– інші стилістичні аспекти: Л. Шевченко «Інтелектуальна еволюція української літературної мови: Теорія аналізу» (Київ, 2001 р.), С. Чемеркін «Українська мова в Інтернеті: позамовні та внутрішньоструктурні процеси» (Київ, 2009 р.), Н. Мех «Лінгвокультурологема ЛОГОС у науковій, релігійній та художній картинах світу» (Київ, 2011 р.), О. Климентова «Вербаль-

на сугестія сакральних текстів (на матеріалі українських молитов)» (Київ, 2012 р.) та інші.

Слушними є міркування, що «академічна школа лінгвостилістики формувалася і розвивається нині у тісній взаємодії з теоретичними напрацюваннями і практичними результатами, що викладені в підручниках зі стилістики» І. Чередниченка, А. Коваль, О. Пономарева, Л. Мацько [б17, с. 30]. Різномасштабність монографічних видань зі стилістики української мови дозволяє викладачам закладів вищої освіти повсякчас стежити за новітніми дослідженнями в цій царині, ознайомлювати студентів із новими стилістичними тенденціями, а майбутнім учителям-словесникам дає змогу для самостійного опрацювання наукових джерел.

Навчальні видання зі стилістики української мови поповнюються:

– навчальними посібниками: С. Марич «Емоційно-експресивний синтаксис української мови» (Київ, 1992 р.), Н. Ботвина «Офіційно-діловий та науковий стилі сучасної української літературної мови» (Київ, 1999 р.), О. Михайлова, А. Сидоренко, В. Сухопар «Українське наукове мовлення: лексичні та граматичні особливості» (Харків, 2000 р.), Л. Бублейник «Особливості художнього мовлення» (Луцьк, 2000 р.), М. Зарицький «Стилiстика сучасної української мови» (Київ, 2001 р.), Н. Бойко «Українська експресивна лексика в словнику, мові та мовленні» (Ніжин, 2002 р.), Л. Кравець «Стилiстика української мови: практикум» (Київ, 2004 р.), Л. Мацько, Л. Кравець, О. Солдаткіна «Стилiстика ділової мови і редагування документів» (Київ, 2004 р.), К. Климова «Практична стилістика сучасної української мови» (Житомир, 2005 р.), В. Бадер «Стилiстика української мови» (Луганськ, 2003 р. і 2006 р.), Г. Онуфрієнко «Науковий стиль української мови» (Київ, 2006 р.), А. Капелюшний «Практична стилістика української мови» (Львів, 2007 р.), Г. Волкотруб «Практична стилістика української мови» (Тернопіль, 2008 р.), О. Семенов «Культура наукової української мови» (Київ, 2010 р.), О. Рижко «Стилiстика української мови» (Київ, 2008 р.), «Практична стилістика» (Київ 2010 р.), Н. Бондарева «Стилiстика української мови» (Київ, 2010 р.), М. Пентиліук, І. Маруніч, І. Гайдаєнко «Ділове спілкування та культура мовлення» (Київ, 2010 р.), Л. Мацько та Г. Денискіна «Українська наукова мова (теорія і практика)» (Тернопіль, 2011 р.), Л. Шевченко, Л. Шулінова «Стилiстика української літературної мови: функціональна діагностика тексту» (Київ, 2012 р.), Г. Конторчук «Стилiстика сучасної української мови: практичний курс» (Житомир, 2012 р.), Г. Кузнецова «Стилiстика і культура ділового українського мовлення в освітній сфері спілкування» (Глухів, 2013 р.), Л. Станіславова «Стилiстика художнього тексту» (Хмельницький, 2013 р.), О. Переломова «Авторська стилістика» (Суми, 2014 р.), А. Попович і Л. Марчук «Українська мова в засобах масової комунікації» (Київ, 2015 р.);

– початково-методичними посібниками: К. Серажим «Лексичні засоби стилістики української мови» (Львів, 1995 р.), «Фонетичні засоби стилісти-

ки», «Фразеологічні засоби стилістики», «Стилістичне використання засобів словотвору», «Морфологічні засоби стилістики» (Київ, 1996 р.), Г. Гладіна, В. Сеніна «Питання мовленнєвої культури та стилістики» (Київ, 1997 р.), Т. Симоненко «Основи наукового мовлення» (Черкаси, 2005 р.), О.Нагорна «Практична стилістика сучасної української мови» (Житомир, 2008 р.), І. Голубовська «Практична стилістика української мови» (Житомир, 2010 р.), В. Коваль, І. Коломієць «Стилістика української мови» (Умань, 2011 р.), О. Горошкіна, Л. Шутова «Науковий текст: особливості мови та стилю» (Луганськ, 2013 р.), Л. Шевченко, Л. Шулінова «Стилістика української літературної мови: тести, завдання, вправи» (Київ, 2012 р.), Н. Шульжук «Стилістика сучасної української літературної мови» (Рівне, Острог, 2012 р.), А. Попович і Л. Марчук «Стилістика української мови» (Кам'янець-Подільський, 2017 р.), І. Коломієць «Стилістика української мови» (Умань, 2017 р.);

– допоміжними навчальними виданнями: С. Бирик, С. Єрмоленко, Л. Пустовіт «Словник епітетів української мови» (Київ, 1998 р.), В. Святовець «Словник образотворчих засобів. Тропи та стилістичні фігури» (Київ, 2003 р.), А. Капелюшний «Стилістика й редагування: практичний словник-довідник журналіста» (Львів, 2003 р.), С. Бук «3000 найчастотніших слів наукового стилю сучасної української мови» (Львів, 2006 р.), В. Святовець «Словник тропів і стилістичних фігур» (Київ, 2011 р.), І. Коломієць «Основні лінгвостилістичні поняття і категорії (словник-довідник філолога)» (Умань, 2015 р.);

– збірниками вправ: Л. Кравець «Стилістика сучасної української мови (лексична й фразеологічна стилістика)» (Київ, 2002 р.), «Стилістика сучасної української мови (фоностилістика, стилі)» (Київ, 2002 р.), І. Побідаш «Практична стилістика української мови» (Київ, 2011 р.), Л. Погиба, Л. Голіченко, Н. Кавера, І. Житар «Культура української мови та практична стилістика» (Київ, 2015 р.) та іншими.

Зокрема, навчальний посібник М. Зарицького «Стилістика сучасної української мови» «має своїм завданням, по-перше, заповнити лакуну, яка утворилася внаслідок того, що опубліковані раніше авторитетні підручники, авторами яких є А. П. Коваль (1987), О. Д. Пономарів (1992), практично недоступні студентам, так само як і праці В. С. Ващенко, І. Г. Чередниченка, С. Я. Єрмоленко, М. М. Пилинського, Н. Д. Бабич, В. П. Ковальова, В. А. Чабаненка й багатьох інших авторів» [179, с. 5]. Для кращого вивчення синтаксичних засобів стилістики й через вимоги, що висуваються до «редакторського опрацювання текстів», М. Зарицький вважає необхідним вивчати зі студентами моделі, «які слугують теоретичною підвалиною для поглибленого осмислення поведінки мовних знаків у мовленнєвій діяльності» [179, с. 112]. Тут розглядаються питання стилістичних особливостей викладу (опису, оповіді, розміркування, визначення), творення й сприймання тексту як об'єкта редагування, синтаксичної синонімії та омонімії. Г. Волкот-

руб («Практична стилістика української мови: Використання морфологічних засобів мови», «Практична стилістика української мови», «Стилістика ділової мови») упевнено висловлюється щодо правомірності з'ясування в практичній стилістиці виражальних можливостей різнорівневих мовних одиниць й необхідності дослідження «вразливих місць мовної системи» [89, с. 3]. У підручнику «Стилістика української мови» за редакцією Л. Мацько подано великий за обсягом теоретичний матеріал про стилістичні засоби «міжрівневого характеру» [323, с. 303], а також загальну характеристику тропіки, природу фігур і тропів та сфери їхнього творення, стилістичних засобів сміхової культури. Оновлення концепції підручника зі стилістики відбулося через тлумачення таких понять, як *стиль викладу*, *інформація як стилістичне поняття*, *текст як категорія лінгвостилістики*, *орнаментика*, *символи як стилістем*, *стилістичні прийоми* тощо.

Наукові публікації зі стилістики української мови як компонент інформаційного забезпечення дисципліни друкуються у фахових періодичних часописах «Культура слова», «Українська мова», «Мовознавство», «Дивослово», «Українська мова і література в школі», «Українська мова та література», «Урок української», «Українська мова й література в школах України». Праці з проблем стилістики української мови є складниками періодичних видань – наукових вісників, наукових записок, збірників наукових праць, наукових журналів закладів вищої освіти (наприклад, «Філологічні науки», «Українське мовознавство», «Актуальні проблеми філології та перекладознавства», «Лінгвістика», «Лінгвістичні студії», «Філологічні трактати» тощо). У цей період побачили світ збірники наукових праць (неперіодичні): «Ну що б, здавалося, слова...» (збірник наукових праць на пошану доктора філологічних наук, професора Н. Сологуб, Київ, 2005 р.), «Світ мови: поетика текстових структур» (науковий збірник на пошану професора А. Мойсієнка, Київ – Дрогобич, 2009 р.), «Незгасимий словосвіт» (збірник наукових праць на пошану професора В. Калашника, Харків, 2011 р.), «Лінгвостилістика: об'єкт – стиль – мета – оцінка» (збірник наукових праць, присвячений 70-річчю від дня народження доктора філологічних наук, професора С. Єрмоленко, Київ, 2017 р.) й інші. Видаються друком збірники наукових праць закладів вищої освіти: «Семантика мови і тексту» (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника), «Образне слово Луганщини» (Луганський національний університет імені Тараса Шевченка), «Образ» і «Стиль і текст» (Інститут журналістики Київського національного університету імені Тараса Шевченка) й інші.

Допомогою для студентів-філологів є такі інтернетні сайти й видання, як-от: сайт Інституту української мови (<http://www1.nas.gov.ua/institutes/iium/Pages/default.aspx>), український лінгвістичний портал (<http://ulif.org.ua>), інформаційно-довідковий портал «Слово ua» (<http://slovoua.com/>), портал української мови і культури (<http://www.slovnyk.ua/>), інформа-

ційно-довідкова система «Культура мови на щодень» (<http://kulturamovy.univ.kiev.ua/>), бібліографічний покажчик «Українська лінгвостилістика ХХ – початку ХХІ століття» (<http://kulturamovy.univ.kiev.ua/KM/index3.htm>), блог професора О. Пономарева (<http://www.bbc.co.uk/blogs/ukrainian/ronomariv/>), сайт для філологів-українців Київського університету імені Бориса Грінченка (http://grinch-home.at.ua/load/pidruchniki_z_ukrajinskoji_movi/dovidniki/55) й інші.

Аналіз інформаційного забезпечення стилістики української мови в закладах вищої освіти свідчить про наявність тропеїчно-фігурального, функційно-стильового, мовно-рівневого (структурно-рівневого) й комунікативно-прагматичного підходів до віддзеркалення стилістичних питань (тут підхід не розглядається як дидактична категорія, а потлумачується як погляд, з позиції якого аналізуються стилістичні явища – «сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь» [77, с. 785]).

За тропеїчно-фігурального підходу, притаманного науковим працям початку ХХ століття, основна увага зосереджувалася на тропи й фігури стилістичного синтаксису. Цей підхід віддзеркалений у працях І. Франка «З секретів поетичної творчості», О. Потебні «З лекцій з теорії словесності», К. Лукацького «Начерк стилістики, поетики і риторики з додатком про красу мови і будову вірша», В. Домбровського «Українська стилістика і ритміка». Незважаючи на те, що ці виражальні засоби якнайкраще передають творчу індивідуальність, упевнені, що обмежуватися лише ними не варто.

Основним поняттям стилістики є функційний стиль, тому вирізняємо функційно-стильовий підхід: «Спираючись на засадниче положення про те, що історія літературної мови – це історія її стилів (функціональних і експресивних), дослідники прагнуть визначити тенденції в розвитку стильової норми мови художньої літератури (поезії, прози, драматургії), публіцистичних, наукових, офіційно-ділових текстів» [618, с. 6]. За твердженням П. Дудика, «Наявність стилів мови в сучасних літературних мовах, зокрема і в українській, є одним з найвагоміших показників їх високого розвитку, прогресу, повноцінного функціонування» [165, с. 58]. У нетривалій перехідний період лінгвостилістична спільнота готувалася до появи триумфальних праць зі стилістики української мови шляхом зосередження уваги на особливостях функційних стилів української мови, зокрема: художній стиль – праці І. Білодіда, В. Ващенка, Г. Колесника, В. Масальського, Л. Паламарчука, Л. Скрипник; публіцистичний – М. Жовтобрюха, А. Коваль; науковий і офіційно-діловий – А. Коваль та інших. У підручнику А. Коваль «Практична стилістика української мови» надається значна перевага функційно-стильовому підходу над мовно-рівневим. Трапляються посібники, в яких аналізуються мовні рівні шляхом залучення ілюстративного матеріалу одного функційного стилю («Стилістичні явища в українській мові» В. Ващенка).

Безсумнівно, мовно-рівневий підхід (С. Єрмоленко – *структурно-рівневий* [174]) є домінувальним, адже стилістика «пронизує всі рівні мовної системи» [323, с. 8]. Укладачі видання «Українська лінгвостилістика ХХ – початку ХХІ ст.: система понять і бібліографічні джерела» небезпідставно стверджують: «праця І. Г. Чередниченка, й наступні дослідження підтвердили існування в лінгвоукраїністиці передусім стилістики мовних засобів (мовних ресурсів) або рівневої стилістики, яка, оперуючи одиницями конкретних мовних рівнів (лексичного, граматичного, словотвірного) і застосовуючи власне стилістичні методи дослідження, репрезентує опис стилістичної системи української мови» [618, с. 6]. Водночас рівнева стилістика «не забезпечувала евристичної цінності стилістичних досліджень» [174, с. 28].

Засади мовно-рівневого підходу зароджувалися в наукових працях початку ХХ століття, адже тоді відбувалося становлення стилістики як науки й навчальної дисципліни та її формування на помежів'ї з іншими галузями мовознавства. Перші наукові нароби з проблем граматичної стилістики віднаходимо в дослідженнях В. Сімовича («Грамматика української мови»), О. Курило («Уваги до сучасної української літературної мови», «Паралельні форми в українській мові, їх значення для стилю»), О. Синявського («Порадник української мови»), М. Сулими («Українська фраза. Коротенькі начерки», «Норми української літературної мови»), С. Смеречинського («Нариси з української синтакси (у зв'язку з фразеологією та стилістикою)»), Л. Булаховського («Основи мовознавства») та інших. З другої половини ХХ століття в українській стилістиці з'являються видання, у яких системно описано стилістичні аспекти одного з мовних рівнів (А. Коваль, Д. Нитченко, В. Ващенко, І. Ощипко). Прибічниками чіткого мовно-рівневого підходу були І. Чередниченко («Нариси з загальної стилістики сучасної української мови») й авторський колектив підручника «Сучасна українська літературна мова. Стیلістика». Традиційний мовно-рівневий підхід переважає і в навчальних виданнях зі стилістики кінця ХХ – початку ХХІ століття (Н. Бабич, Г. Волкотруб, П. Дудик, М. Зарицький, О. Пономарів та інші). Натомість І. Білодід не був прибічником мовно-рівневого підходу й стверджував: «Стилiстичнi явища рiзних пiдсистем (чи рiвнiв) мови взаємно пов'язанi i обумовленi; часто окремий iх розгляд втрачає свiй змiст, не досягає бажаного ефекту» [46, с. 164]. Г. Винокур також застерігав: «Легко було б <...> запропонувати також і для стилістики внутрішній поділ на фонетику, граматику і семасіологію, надто вона, дійсно, займається всіма цими трьома проблемами. Але це було б серйозною помилкою, тому що, зважаючи на попереднє, звук мовлення як стилістичний факт не існує без співвіднесених з ним фактів граматичних і семасіологічних. Інакше кажучи, побудова стилістики за окремими частинами мовної структури знищило б власний предмет сти-

лістики, що складається із поєднання окремих членів мовної структури в одне і якісно нове ціле. Зрозуміло, що спосіб викладу стилістичної історії мови можливим тільки один – за окремими стилями кожного історичного періоду, що виокремлюється в житті мови» [85, с. 224]. В унісон з попередніми думки З. Франко, яка говорила: методика подання стилістичного матеріалу за мовними рівнями (лексичний, фонетичний, граматичний) «в наш час єдино прийнятна, застосована і в аналогічних працях із стилістики в російському і зарубіжному мовознавстві, хоча, цілком ясно, вона не позбавлена досить істотних хиб, <...> втрачається цілісність уявлення про комплекс елементів стилю. <...> Але, очевидно, що на даному етапі розвитку стилістичної думки не лише в Україні, а й у цілому світі ця методика більше себе виправдовує і в розумінні вивчення матеріалу та пізнання стилістичних властивостей мови, і в розумінні сприйняття та осмислення їх» [353, с. 190-191].

Стилiстика повинна здiйснювати узагальнювальний аналіз мовних явищ, тому на часі питання про інтегровальну роль стилістики «з виходом» у системи «мова і культура», «мова і людина», «мова і ситуації спілкування» [174, с. 28]. Сьогодні уможливується наявність комунікативно-прагматичного підходу до її вивчення, адже стилістика «тримає в полі зору не тільки мову, а й мовців: тих, хто говорить, і тих, для кого говорять» [323, с. 71]. Ми погоджуємося з міркуваннями О. Семенов, яка зазначала: «Потреби вербалізації культурної свідомості в сучасному інформаційному просторі спонукають до впровадження елементів інтерактивної стилістики, спрямованої на здійснення ефективної комунікації, вибудовування оптимальної комунікативної стратегії, оптимальної взаємодії із співрозмовником [524, с. 152]. Частковий комунікативно-прагматичний підхід до вивчення стилістики зреалізовує П. Дудик у «Стилiстиці української мови». Він долучає матеріал про загальну характеристику комунікативно-стилiстичних якостей мовлення, мовні й позамовні основи мовленнєвої культури, етичність й естетичність мовлення, співвідношення українського менталітету і стилістики української мови, комунікативно-стилiстичні функції жестів і міміки тощо [165].

Отже, ретроспективний аналіз інформаційного забезпечення стилістики української мови як лінгвістичної науки й навчальної дисципліни дозволив виокремити певні етапи. За особливостями подання навчального матеріалу зі стилістики української мови інформаційне забезпечення пройшло шлях від тропеічно-фігурального й функційно-стильового підходу до мовно-рівневого (структурно-рівневого) та комунікативно-прагматичного. Перспективною є думка С. Єрмоленко: «Якщо раніше лінгвістична стилістика інтегрувалася з мовознавчими галузями (фонологія, лексикологія, словотвір, граматика, фразеологія), забезпечуючи розвиток рівневої стилістики, то тепер спостерігаємо активні процеси взаємодії категорій

лінгвостилістики з філософією мови, культурологією, соціолінгвістикою, прагмалінгвістикою, комунікативною лінгвістикою, літературознавством, етнолінгвістикою тощо» [173, с. 4]. Тому на часі видання наукової та навчальної літератури зі стилістики, яка би поєднувала мовно-рівневий і комунікативно-прагматичний підходи з домінуванням останнього. До того ж у інформаційному забезпеченні стилістики варто звернути увагу на такі аспекти, як:

1) уникнення дублювання загальних відомостей про мовні одиниці різних рівнів сучасної української літературної мови;

2) оновлення теоретичного й прикладного матеріалу: праці предтеч української стилістики (В. Домбровського, Н. Кагановича, К. Лучаковського, І. Огієнка, М. Сулими, Б. Ткаченка й інших); комунікативно-прагматичні й культурно-семіотичні питання; сучасні аспекти розвитку лінгвістики (прагмалінгвістики, комунікативної лінгвістики, соціолінгвістики, когнітивної лінгвістики тощо); позалінгвальні чинники розвитку української стилістики; відновлення стилістичних норм української мови (на противагу тяжінню до російської мови); історичні й національні площини трактування лінгвостилістичних питань; особливості усного спілкування, конструктивно-стильові вектори інтернетної комунікації та вивчення сучасного утилітарного тексту; введення нового ілюстративного матеріалу – контекстів із творів сучасних українських письменників, зокрема тих, які вивчаються на уроках української літератури в закладах загальної середньої освіти; оновлення ілюстративного матеріалу різних функційних стилів;

3) потреба врахування майбутнього фаху здобувачів вищої освіти (вчитель української мови і літератури) та сучасних антропоцентричних тенденцій навчання й особистісного потенціалу студентів, який повсякчас зростає.

Суголосним з цими міркуваннями є висловлення І. Білодіда: «для побудови цієї ж дисципліни важливе значення має <...> аспект нової інформації в стилістичних явищах, що є неодмінною умовою як пізнавального, так і естетичного моменту всієї мовної комунікації» [46, с. 165].

1.2. Лінгвістичні засади навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури

Сьогодні в закладах загальної середньої освіти вагомим є не лише набуття учнями орфографічної та пунктуаційної грамотності, а й оволодіння мовою як засобом спілкування в різних царинах життя. Зауважуються уміння використовувати стилістично диференційоване мовлення. Надважливою щодо цього є функція вчителів української мови і літератури, які мають дбати про вдосконалення культури мовлення учнів, підвищення рівня їхнього мовленнєвого розвитку, виховання мотивації до вивчення

української мови, забезпечення належного рівня комунікативної компетентності, формування духовного світу школярів і загальнолюдських ціннісних орієнтирів.

Грунтовне вивчення мови в комунікативно-діяльнісному аспекті уможлиблює курс стилістики, який має непересічне значення у фаховій підготовці вчителів української мови і літератури. М. Пентиліук небезпідставно переконує: «Щоб правильно побудувати роботу зі стилістики на уроках української мови, учитель повинен добре знати зміст стилістичних понять, передбачених чинною програмою, особливості кожного стилю мовлення та можливості їх опрацювання на уроках фонетики, лексики, граматики і зв'язного мовлення» [343, с. 318]. Студенти мають оволодіти стилістичними вміннями й навичками, розвинути стилістичне чуття та зрозуміти пріоритетність функційно-стилістичного підходу в навчанні української мови. Так зреалізовується практична мета, що може бути досягнута за умови оволодіння здобувачами вищої освіти теоретичними основами курсу стилістики.

І. Білодід стверджував: «Кожен філолог – і науковий працівник, і викладач вищої школи, і вчитель мови і літератури середньої школи – усвідомлюють, що розвиток літературної мови, зокрема в сучасний період її життя, питання культури мови не можна вивчати, досліджувати, не можна *навчати* інших – без вияснення співвідношення, зв'язку *норм* загальнонародної літературної – писемної і усної – мови з стилістичними варіантами мови, з діапазоном цих варіантів та відтінків. Це все становить завдання стилістики як науки і мовної практики» [45, с. 144]. Дотепер не відбулося остаточного становлення стилістики як лінгвістичної науки й навчальної дисципліни, адже, на думку Л. Мацько, «Важко сказати, чи буде колись у цій науці все впорядковано, оскільки у ній самій надається перевага динамічному, постійному розвитку мови, мовних одиниць в інтерпретації мовця і слухача, а це завжди може породжувати нові тлумачення й оцінки» [323, с. 3–4]. Немає однозначного визначення мовознавцями поняття *стилістика* (табл. 1.1). Н. Бабич слушно зауважує: «Одні вчені отожднюють стилістику з культурою мови, інші відносять до літературознавчих дисциплін, а ще інші намагаються поєднати лінгвостилістику з текстологією» [13, с. 5].

Таблиця 1.1

Визначення дисципліни «Стилiстика української мови»

№ з/п	Визначення	Автор
1.	Спосіб висказування своїх гадок словами так в поезії як і в прозі називає ся стиль, а наука, що обнимає приписи і правила до того, називає ся стилістика.	К. Лучаковський (1917 р.) [309, с. 7]

№ з/п	Визначення	Автор
2.	Стилістика – це наука про стилі та про виражальні засоби, якими людина послуговується для висловлення своїх думок і почуттів.	В. Домбровський (1923 р., перевидання – 2008 р.) [153, с. 14–15]
3.	Стилістика вивчає індивідуальну мову з семантичного погляду. <...> Вона має з семантичного погляду вивчати добір (систему) висловних засобів, властивих мовній одиниці чи мовній групі в розмаїтих мовних функціях.	Б. Ткаченко (1930 р.) [611, лекція 1, с. 6–8]
4.	Загальна стилістика – вчення про виражальні засоби і використання їх у різних стилях і стилістичних колоритах мови.	І. Чередниченко (1962 р.) [648, с. 12]
5.	Стилістика – це частина теорії літератури, де вивчаються властивості й особливості нашої мови. Стилістика вивчає різні конструкції речень, досліджує, як користуватись мовним скарбом. Стилістика літературної мови охоплює всі ділянки у вивченні мови: лексику і фразеологію, звуковий склад, морфологію і синтаксис.	Д. Нитченко (1975 р.) [365, с. 32]
6.	Стилістика як галузь мовознавства є наука про стилістичну систему національної мови, про її зміст, сутність, тобто про те, що є стилістичним у засобах усіх інших систем (рівнів) цієї мови; це наука про інтелектуальні (сміслові) і експресивні відтінки співвідносних, паралельних чи синонімічних виразів мови; предметом стилістики є також вивчення різновидів (типів) літературної мови, засобів і шляхів організації і використання виразових, зображувальних засобів мови в різних стилях літературної мови і літературного мовлення.	І. Білодід, Г. Їжакевич (1973 р.) [599, с. 22]
7.	Стилістика як галузь мовознавства є наукою про стилістичну систему національної мови, про її зміст, сутність; це наука про інтелектуальні і експресивні відтінки співвідносних, паралельних чи синонімічних засобів мови. Предметом стилістики є також вивчення прийомів організації і використання виразових зображувальних засобів мови в різних стилях літературної мови.	А. Коваль (1987 р.) [221, с. 5]
8.	Стилістика вивчає стилістичну диференціацію мови, її функціональні стилі. Це наука про виразові засоби мови, тобто про ті елементи, що приєднуються до власне вираження думки, супроводжують семантичний зміст висловлюваного – емоційно-експресивні та оцінні моменти мовлення.	О. Пономарів (2000 р.) [438, с. 3]

№ з/п	Визначення	Автор
9.	Стилiстика – роздiл мовознавства, що вивчає стилiстичне значення мовних засобiв.	М. Зарицький (2001 р.) [179, с. 21]
10.	Стилiстика – роздiл мовознавства, що стосується умов i мети використання мовних засобiв у рiзних ситуацiях спiлкування, вiдповiдно до сфер суспiльної комунiкацiї. Стилiстика вивчає функцiональнi стилi лiтературної мови в iх синхронiї та дiахронiї.	С. Ермоленко, С. Бибик, О. Тодор (2001 р.) [624, с. 174]
11.	Стилiстика нацiональної мови як лiнгвiстична наука i навчальна дисциплiна дослiджує i вивчає рiвень розвитку нацiональної лiтературної мови, iсторичнi етапи формування стилiстичних засобiв (iсторiя лiтературної мови – це iсторiя її стилiв), основнi ознаки сучасного стану мови, функцiональнi стилi мови – стильову i жанрово-стилiстичну диференцiацiю мовних одиниць, багатство i рiзноманiтнiсть виражальних засобiв мови, етику, естетику i культуру мовлення.	Л. Мацько, О. Сидоренко, О. Мацько (2003 р.) [323, с. 3]
12.	Стилiстика – це мовознавча дисциплiна, яка вивчає стиль i на основi аналізу окремих текстiв узагальнює закономірностi мовних проявiв.	Н. Бабич (2003 р.) [13, с. 5]
13.	Стилiстика (лiнгвостилiстика) – роздiл мовознавства, що вивчає закономірностi iснування та структурну органiзацiю суспiльно зумовлених рiзновидiв мови – функцiональних стилiв; мовнi одиницi з погляду додаткового експресивно-стильового забарвлення; цiлеспрямований вибiр мовних засобiв, що вiдповiдає стильовим i стилiстичним нормам. Стилiстика обґрунтовує iснування системи функцiональних стилiв, властивих певному перiодовi iсторiї лiтературної мови; встановлює спiввiдношення функцiональних i експресивних стилiв; визначає стилетвiрнi чинники (позамовнi й власне мовнi); дослiджує функцiонування мовних одиниць у текстах (писемних i усних).	С. Ермоленко (2004 р.) [623, с. 649]
14.	Стилiстика – лiнгвiстичне вчення про найумотиванiше й найдоцiльнiше послуговування мовою, її одиницями – фонемами (звуками), морфемами, словами, словосполученнями й сполученнями слiв, членами речення, реченнями, еквiвалентами (замiнниками) речень i текстами. Стилiстика – це також учення про стилi, жанри i форми мови, про такi якостi мовлення, як логiчнiсть, точнiсть, образнiсть, багатство, доречнiсть та iн.	П. Дудик (2005 р.) [165, с. 7]

Як свідчить таблиця 1.1, у дефініціях стилістики як науки в різний час актуалітетами були такі аспекти: уналежнення стилістики до мовознавчих (цьому надається значна перевага) або літературознавчих (К. Лучаковський, Д. Нитченко) дисциплін; домінування теоретичних (І. Чередниченко, Д. Нитченко, І. Білодід, А. Коваль, О. Пономарів, М. Зарицький, Л. Мацько, Н. Бабич, С. Єрмоленко) і практичних (К. Лучаковський, В. Домбровський, П. Дудик, автори видання «Українська мова: короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів») площин; ознаки помежив'я з культурою мови (Д. Нитченко, Л. Мацько, П. Дудик); співвідношення з іншими лінгвістичними рівнями (Д. Нитченко, І. Білодід, П. Дудик); відбиття комунікативних аспектів (В. Домбровський, П. Дудик, автори видання «Українська мова: короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів»); акцентування на художньому стилі (К. Лучаковський, О. Пономарів); уваги до історичних аспектів (Л. Мацько, С. Єрмоленко); урахування сучасних тенденцій, зокрема позамовних чинників (С. Єрмоленко).

М. Пентиліук правомірно звертає увагу на два погляди щодо визначення змісту стилістики: 1) стилістика – наука про систему стилів мови; 2) стилістика – наука, яка вивчає емоційно-експресивне забарвлення мови. Вона чітко висловлює свою позицію: «Обидва положення розкривають суть стилістики, але перше з них повніше відображає її зміст, тоді як друге характеризує лише окремі явища» [421, с. 8]. Ці два шляхи в потрактуванні стилістики як науки, що почали виформовуватися з середини ХХ століття, домінують і сьогодні: 1) стилістика – наука, що вивчає стилі української мови; 2) стилістика – наука, яка вивчає стилістичне значення мовних засобів (реалізація мовно-рівневого підходу). У наукових студіях лише змінюються позиції розташування цих тенденцій, які більшою або меншою мірою зреалізуються через функційно-стильовий й структурно-рівневий (мовно-рівневий) підходи в наукових і навчальних виданнях зі стилістики української мови [174].

Очевидно, що визначення стилістики як науки й навчальної дисципліни має об'єднувати завдання теоретичної й практичної стилістики, акцентувати не тільки на функційних стилях української мови, їхніх діахронних аспектах, а й на мовних ресурсах (засобах) різних рівнів, емоційно-експресивному забарвленні, відповідності стилістичним нормам, а також функціюванні в різних ситуаціях спілкування. Нам імпонують міркування П. Дудика про потребу вживати термін «лінгвістична стилістика» для розмежування власне лінгвістичного аспекту стилістики й літературознавчого [165, с. 48]. Варто врахувати й лінгводидактичні вимоги, згідно з якими визначення дисципліни повинно бути компактним й легким для запам'ятання.

Беручи за основу тлумачення С. Єрмоленко [623, с. 649], вважаємо, що *стилістика (лінгвостилістика)* – розділ мовознавства, який вивчає функційні й експресивні стилі, експресивно-стильове забарвлення мовних

одиниць і цілеспрямований вибір мовних засобів щодо їхньої відповідності стильовим і стилістичним нормам.

Ми свідомі того, що трактування дефініції *стилістика* може трансформуватися відповідно до розділів стилістики та її різновидів. Інші площини із тлумачень стилістики як науки, подані дослідниками, використовуємо для окреслення об'єкта, предмета й завдань вивчення дисципліни, а також характеристики її структури.

Кожна навчальна дисципліна має свій об'єкт і предмет дослідження, які між собою співвідносяться. Студіювання спеціальних джерел засвідчує, що питання об'єкта й предмета стилістики досі однозначно не розв'язане через їх складність, «розмиті» межі предмета досліджень, відсутність чіткого обсягу й проблематики інших мовознавчих розділів, наявність різних площин (видів) дослідження, що подеколи перетинаються, але мають свою проблематику, завдання, критерії й категорії – стилістика мови, стилістика мовлення, стилістика художньої літератури [83, с. 20], неоднозначність трактувань фундаментальних понять мовознавства (*мова, мовлення, функції мови й мовлення, текст*), невизначеність статусу й меж лінгвістичного й позалінгвістичного в мові та лінгвостилістиці [225, с. 24].

Об'єктові стилістики, як й інших наук, притаманні такі особливості: наявність недосліджених питань і аспектів, динамічність (повернення до об'єкта дослідження на різних діахронних зрізах, аналіз його з різних боків тощо), подільність (етапність стилістичних досліджень, поділ на окремі завдання), наступність (формулювання нових проблем, розкриття перспектив подальших досліджень). Об'єкт завжди є носієм проблемної ситуації й на нього спрямовується процес пізнання. Об'єктом вивчення стилістики, як й інших мовознавчих дисциплін, є мова, зафіксована в текстах, адже один і той самий об'єкт може бути спільним для низки наук. Зокрема, стилістика досліджує тексти різних функційних стилів, типів і жанрів.

С. Єрмоленко цілком слушно стверджує, що об'єктом вивчення лінгвостилістики є «всі різновиди мови (безстильової мови немає; кожний продукт комунікації належить до того чи іншого стилю), тоді як об'єктом літературознавчої стилістики є художні тексти» [172, с. 262]. Зауважимо: предметом лінгвостилістики не є власне зміст, виражений у тексті, «А стилістичний аналіз якраз і полягає у виявленні того, в якій мірі адекватно мовленнєва площа передає адресату зміст висловлення, мету і задуми того, хто говорить (автора), і як стиль мовлення допомагає глибше проникнути в зміст. Щодо цього екстралінгвістичний чинник, не є, звичайно, суто мовним (і лінгвістичним), однак у відомому смислі стає об'єктом дослідження» [225, с. 21].

Погоджуємося з Н. Бабиц, яка дещо розширює межі об'єкта досліджень стилістики й доводить, що об'єктами вивчення стилістики мовлення є «не

лише специфічні засоби мови (скажімо, слово, речення), а й позамовні, екстралінгвальні засоби мови, без яких нема і не може бути мовлення: міміка, жести (рук, голови), рухи тіла, «мова» очей, реакція співбесідника, обстановка (у писемній формі літературної мови це може передаватися описово). У стилістиці мовлення інтонація – не лише мовний засіб. Вона передбачає ще й такі ознаки: темп мовлення, паузи, тембр мовлення, слонаголос, логічний наголос, мелодику слова і фрази, інтонаційну динаміку фрази» [13, с. 23]. Науковець переконана, що ці явища варто вивчати, тому що «ігнорувати їх – значить позбавляти стилістичні розвідки повноти, цілісності» [Там само]. Суголосні з попередніми думки П. Дудика, який уводить до навчального посібника зі стилістики розділ «Комунікативно-стилістичні якості мовлення» [165].

Сьогодні продовжуємо спостерігати процес розширення об'єктів лінгвостилістичних досліджень [174, с. 26] через зацікавлення сучасних дослідників уживанням мови в різних сферах мовленнєвої діяльності та з різних поглядів. До прикладу, введення в шкільні програми з української мови теми «Дистанційне спілкування й сучасна техніка», зокрема – телефонна розмова як один із видів усного ділового мовлення, лист електронною поштою і по мобільному телефону (sms), основні вимоги до культури спілкування по телефону і в інтернеті [620; 621].

Л. Щерба переконував: «Що більшу кількість діалектів місцевих і надто соціальних об'єднує літературна мова, або – що те ж саме – що диференційованіше суспільство, яке вона обслуговує, то складніша її стилістична структура, і цим вона відрізняється як від літературної мови – монологу, так власне і від розмовної мови» [665, с. 117]. На думку В. Виноградова, стилістика «дала менше узагальнень і висновків, менше достовірних результатів і доведених положень, ніж припущень і питань» [82, с. 87]. Важливою в цьому аспекті є висловлення О. Єфімова: «Таке розташування й місце стилістики з-поміж лінгвістичних дисциплін як «завершальної частини» граматики, «вищого синтаксису» пояснює й ті труднощі, на які доводиться натрапляти, визначаючи предмет і методи стилістики» [168, с. 24].

К. Лукаковський предметом стилістики вважав лише стиль [309], В. Домбровський розширив межі предмета через додавання виражальних засобів [153]. За твердженнями Б. Ткаченка, стилістика має вивчати «мову і стиль язикових одиниць», «мову і стиль язикових груп», «мову і стиль в зв'язку із різними мовними функціями – переважно в межах тісніших язикових групувань» [611, лекція I, с. 6]. У «Нарисах з загальної стилістики сучасної української мови» І. Чередниченко обмежується тільки виражальними засобами, які використовуються в різних стилях і стилістичних колоритах мови [648, с. 12]. Учений наводить приклади розмежування предмета дослідження з погляду стилістики й лексики, стилістики і фразеології,

хоча впевнює, що стилістика має відрізнятися від лексики й граматики не об'єктами дослідження, а методами [648, с. 13]. Від І. Білодіда й Г. Їжакевич [599] започатковується «розширене» розуміння предмета стилістики: стилістична система української мови й виразові зображальні мовні засоби (Н. Бабич, П. Дудик, С. Єрмоленко, А. Коваль, О. Пономарів) [13; 165; 623; 221; 438].

З-поміж російських мовознавців засади розв'язання цього питання закладені в працях Л. Щерби, Г. Винокура, Л. Якубинського, М. Бахтіна, В. Виноградова, М. Кожіної й інших. Висловлення Г. Винокура про те, що стилістика вивчає мову «за всім зрізом її структури відразу, тобто і звуки, і форми, і знаки, її частини», відтак в неї ніби немає «власного предмета» [85, с. 87], можливо й досі впливають на розмитість меж предмета стилістики. Стилiстика вивчає ті самі мовні засоби, що й інші лінгвістичні розділи, але з особливого погляду – для неї окремі структурні елементи не є предметом дослідження, вона зважає на стилістичне забарвлення мовних одиниць. Ці думки щодо означення предмета стилістики пізніше повторить Д. Нитченко [365].

По-різному визначали предмет стилістики зарубіжні вчені. Зокрема, Е. Пауліні (E. Pauliny) визначає предметом стилістики відбір мовних засобів для побудови оптимального тексту [690, с. 18], Й. Містрик (J. Mistrík) – мовні й позамовні засоби з урахуванням їхніх функції, ситуації, задуму автора, тематики й компонентів змісту висловлення [689, с. 419], Ф. Міко (F. Miko) – стиль як одиничну або стандартизовану динамічну конфігурацію виразових засобів тексту [688], Д. Сланчова (D. Slančova) – варіабельність вербальної взаємодії в мовленні [693, с. 207–223] тощо.

Нам імпонує різнобічність трактування предмета стилістики Ю. Скребньовим: щодо мови як системи – вчення про субмовну структуру; щодо мови як набору деяких елементів і моделей їх послідовностей – вчення про конотації; щодо загальної оцінки об'єкта дослідження – стилістичних значень – вивчення вторинної, другорядної інформації про текст – додаткової стосовно предметного змісту тексту; щодо характеристики його внутрішнього змісту – формальний опис типів специфічних мовних елементів і послідовності елементів – опис, що створює дослідницький інструментарій, тобто систему понять, якими повинен оперувати стиліст, аналізуючи текст; щодо характеристики кінцевої мети – галузь мовознавства, яка розробляє систему діагностичних процедур, що забезпечує атрибуцію текстів; щодо прагматичного аспекту, який охарактеризовує відношення суб'єкта до мови, – вчення про вищі стадії мовної компетенції, тобто про здатність суб'єкта диференціювати часткові системи (субмови) в загальній системі мови; щодо відношення до інших галузей часткової лінгвістики – уточнювальний, деталізувальний, й відтак, максимально достовірний опис лінгвістичного об'єкта [552, с. 169–172].

Загальновідомо, що предметом вивчення дисципліни є певний аспект об'єкта, що досліджується. Предмет однієї дисципліни не може збігатися з предметом іншої, адже через предмет визначається самостійність, винятковість і своєрідність дисципліни, її розбіжність з іншими навчальними курсами. Беручи за основу потлумачення предмета стилістики Л. Мацько [323, с. 9], виокремлюємо такі його складники: основні поняття й категорії лінгвостилістики; функційні стилі; стилістичні ознаки (значення, забарвлення, конотації) мовних одиниць усіх рівнів, стилістичні засоби експресивного вираження інтелектуального, емоційно-вольового й естетичного змісту мовлення й ефективності мовлення.

Водночас дотепер «те або те пояснення стилістичних явищ, характеристика структури стилістики, розуміння її основних проблем і категорій передусім залежать від того, як учений (або науковий напрям) тлумачить мову, її функції, чи розмежовує його статику й динаміку, визначає завдання лінгвістики, а відтак і стилістики» [226, с. 10–11]. Опираючись на міркування вчених (С. Єрмоленко, М. Кожина, Л. Мацько) [623; 618; 225; 323] і власні дослідження, до проблематики стилістики зараховуємо:

1) *загальностилістичні проблеми*: співвідношення лінгвістичного й екстралінгвістичного та стилістики лінгвістичної й літературознавчої; проблема діакронії та синхронії в стилістиці; поняття стилістичної норми, її історичні особливості; стилістичні методи аналізу матеріалу; напрями й аспекти стилістики, зокрема новітні (когнітивна стилістика, прагматична стилістика, медійна стилістика, креативна стилістика й інші); стильова й стилістична інтерпретація текстів; стильове текстотворення; співвідношення інтралінгвального й екстралінгвального в стилістиці та національного й інтернаціонального в стилістиці національної мови; стилістика як репрезентація сучасного етапу історії української літературної мови; вивчення праць дослідників – предтеч стилістики української мови (К. Лучаковський, В. Домбровський, Б. Ткаченко, І. Огієнко, М. Сулима, Н. Каганович та інші);

2) *проблеми, пов'язані зі стилями*: визначення мовного стилю; функційні стилі, їхні підстили та принципи й критерії класифікації; розвиток стилів у різні періоди історії літературної мови; динаміка функційних стилів і розмитість їхніх меж; проблема об'єктивного й суб'єктивного (індивідуального) в стилі; співвідношення функційних стилів і форм мовлення; встановлення психологічних і прагматичних передумов існування стилів; взаємодія стилів і підстилів, їхня цілісність; співвідношення мови художньої літератури та функційних стилів, а також «стилів» вимови й функційних стилів; описові стилі мови; експресивні стилі мовлення; мовленнєва системність як формувальна ознака функційного стилю; мовні засоби вираження у функційних стилях; повноцінний розвиток усіх функційних стилів, типів і жанрів; усталення мовних засобів офіційно-ділового й наукового стилів; збагачення художнього стилю;

3) *аспекти функціонування української мови*: утвердження державотворчих і суспільних функцій української мови й розширення сфери її використання; закономірності функціонування мови в різних сферах спілкування;

4) *площини характеристики стилістичних ресурсів української мови*: аналіз лексичних, граматичних і фонетичних мовних ресурсів з погляду їхнього емоційно-експресивного забарвлення й функційно-стильової належності; формування й вирівнювання профільних терміносистем;

5) *комунікативно-стилістичні особливості мовлення*: етикетні аспекти вербального й невербального спілкування; особливості усного публічного спілкування й усного ділового приватного спілкування; стилістичні аспекти індивідуального спілкування; універсальне й ідіоетнічне в невербальних засобах мовлення тощо.

Специфіка отримання знань про об'єкт й предмет відбивається в меті вивчення навчальної дисципліни. Визначаючи мету навчання стилістики студентами першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 01 Освіта / Педагогіка спеціальності 014.01 Середня освіта (Українська мова і література), на нашу думку, варто зважати на кваліфікацію «вчитель української мови і літератури». Такому фахівцю важливо навчитися володіти словом як основним інструментом своєї професійної діяльності. Водночас учитель-словесник повинен навчити мовної майстерності учнів, виховати культуру мовлення та їхню стилістичну вправність. Його завдання – «кваліфіковано організувати навчання учнів зв'язного мовлення, творів та інших видів літературно-творчої роботи. Ці вимоги до професійної підготовки вчителя висувають стилістику на одне з центральних місць у системі профільних дисциплін лінгвістичного циклу» [573, с. 44]. Без такої підготовки вчитель не зможе викладати українську мову в закладах загальної середньої освіти. Вслід за Л. Мацько [578] формулюємо мету вивчення стилістики майбутніми вчителями української мови і літератури:

- демонстрування стилістичної системи української мови в її довершеної, поліфункційній формі;
- засвоєння основних понять теоретичної й практичної стилістики;
- оволодіння стилістичними нормами українського літературного мовлення;
- розвиток лінгвістичної креативності студентів (конструювання й реконструювання текстів різних стилів, типів і жанрів, мовотворчість й інше);
- формування інформаційно-комунікаційної та естетичної культури, стилістичного чуття й гнучкості;
- вироблення вмінь працювати зі словом і стежити за мовленням школярів;
- набуття вмінь застосовувати знання зі стилістики в процесі викладання української мови в закладах загальної середньої освіти.

Мета спрямовує майбутню навчальну діяльність і зреалізовується через завдання вивчення дисципліни. Л. Мацько визначає завдання вивчення стилістики в теоретичному й практичному аспектах [578]. На думку С. Гайди, сьогодні є потреба виокремлювати пізнавально-дослідницькі (опис, пояснення й розуміння мовної дійсності, а також її сучасних і попередніх змін), пізнавально-критичні (теоретично-методологічні проблеми стилістичних і метастилістичних досліджень), практичні й загальнокультурні (питання майбутнього мови та її ролі в постсучасній культурі) завдання вивчення стилістики [92, с. 12]. Науковець упевнений, що стилістика «може й має стати над(суб)дисципліною, що охоплює досягнення більш вузьких дослідницьких галузей, а також інших дисциплін. <...> Цією загальною теорією має стати теорія стилю» [92, с. 17].

Опрацювавши спеціальні наукові джерела, актуальними вважаємо такі основні завдання навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури:

у теоретичному аспекті:

– засвоїти історію становлення й розвитку стилістики, зокрема в Україні;

– збагнути теоретично-методологічні проблеми стилістичних і метастилістичних досліджень;

– з'ясувати й опанувати основні поняття та категорії сучасної лінгвістичної стилістики;

– ознайомити з основними напрямками стилістики (стилістика ресурсів, або описова, функційна стилістика й іншими), зокрема сучасними (комунікативна, когнітивна, медійна, гендерна, креативна, графічна стилістика тощо), її аспектами (стилістика адресата і адресанта мовлення), царинами (стилістика нехудожніх комунікативних стилів і стилістика мови художньої літератури);

– потлумачити поняття стилістичних систем;

– визначити критерії класифікації стилів;

– вивчити основні етапи формування, становлення й розвитку функційних стилів і основних підстилів української літературної мови в різних сферах спілкування;

– ознайомити з функційно-стильовими, емоційно-експресивними й іншими пластами лексики і фразеології сучасної української мови, а також стилістичними ресурсами фонетики, словотвору, морфології та синтаксису;

– з'ясувати роль інтра- та екстралінгвальних чинників у формуванні стилістичної системи української мови;

– охарактеризувати стилістичний матеріал сучасної української мови;

у практичному аспекті:

– оволодіти стилістичною системою української мови (стилістикою ресурсів і функційною стилістикою);

- засвоїти домінуючі стилістичні ознаки й типові мовні засоби функційних стилів, основних підстилів і жанрово-ситуаційних різновидів кожного стилю;
- ознайомити зі стилістичними прийомами й способами використання мовного матеріалу відповідно до умов і цільової настанови;
- виробити вміння й навички визначати стилістичні ознаки мовних одиниць у текстах різних функційних стилів;
- усвідомити стилістичну норму як різновид загальномовної норми, з'ясувати основні причини її порушення;
- навчити віднаходити стилістичні помилки й визначати їхні різновиди;
- досягти високого функційно-стилістичного рівня оволодіння мовою;
- оволодіти вміннями текстотворення в усіх функційних стилях, типах і жанрах;
- підвищити культуру професійного, ділового й побутового мовлення;
- сформувати готовність здійснювати мовленнєве виховання українського суспільства;
- прищепити вміння організовувати вивчення стилістичних тем у закладах загальної середньої освіти й інші.

Погоджуємося, що лише за умови вмотивованого поєднання теоретичних і практичних площин стилістики можливе всебічне розуміння мовленнєвих реалій, використання яких забезпечує високий рівень культури мовлення особистості [165, с. 33]. Вивчення стилістики в закладах вищої освіти збагачує знання про функційний аспект мови, що призводить до оволодіння її функційно-стилістичними варіантами й уточнення уявлення про стильову й стилістичну норму; дозволяє зрозуміти взаємодію лінгвального й екстралінгвального; формує необхідні для освіченої людини мовленнєві вміння й навички; готує до комплексного викладання української мови в закладах загальної середньої освіти; є теоретичним підґрунтям вивчення таких прикладних дисциплін, як культура мовлення, культура української наукової мови, практична стилістика, лінгвістичний аналіз тексту, редагування, ділове спілкування, і теоретичних – дискурсологія, основи теорії мовної комунікації, основи комунікативної лінгвістики й інших.

Отже, стилістика як лінгвістична навчальна дисципліна має свій об'єкт і предмет вивчення, межі яких сьогодні значно розширюються. Аналіз наукової літератури переконає в наявності з-поміж проблематики стилістики загальностилістичних проблем, а також проблем, пов'язаних із функційними стилями, аспектами функціонування української мови, характеристикою стилістичних ресурсів української мови й комунікативно-стилістичними особливостями мовлення. З'ясування специфіки об'єкта і предмета стилістики спричинило визначення мети й завдань вивчення дисципліни в теоретичній і практичній площинах.

1.3. Психологічно-педагогічні чинники навчання стилістики української мови майбутніх учителів-словесників

Ефективність навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури залежить від знання викладачем психологічних чинників та їх урахування під час формування стилістичних умінь і навичок студентів. К. Ушинський беззаперечно стверджував: «Ми не кажемо педагогам: дійте так або інакше, але говоримо їм: вивчайте закони тих психічних явищ, якими ви хочете керувати, і чиніть відповідно до цих законів і тих обставин, в яких ви хочете їх застосувати» [630, с. 48].

Аналіз наукових джерел із психології й психолінгвістики уможливлює висновкування про певні набутки, які можуть стати підвалинами навчання стилістики, зокрема охарактеризовані психологічні особливості студентського віку (О. Абдулліна, Б. Ананьєв, О. Бодальов, І. Зимня, Н. Кузьміна, В. Лісовський, В. Сластьонін, Н. Талізінна й інші) та визначені психологічні основи навчання мови (Д. Богоявленський, Л. Божович, Л. Виготський, І. Гальперін, В. Давидов, І. Зимня, М. Жинкін, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Л. Проколієнко, В. Одинцов, І. Синиця та інші). На психологічні чинники підготовки майбутнього вчителя української мови і літератури звертали увагу З. Бакум, Н. Баранник, О. Горошкіна, І. Дроздова, С. Караман, К. Климова, О. Любашенко, Ю. Мельничук, М. Пентилюк, Л. Рускуліс, О. Семенов й інші. Про зв'язок стилістики й психології засвідчують наукові студії Н. Бабич, І. Білодіда, В. Бондалетова, П. Дудика, С. Єрмоленко, А. Капелюшного, М. Кожиної, Л. Мацько, І. Чередниченка й інших. Аспектно потлумачували психологічні передумови вивчення окремих стилістичних площин Н. Баранник, І. Іванченко, Ж. Капенова, Ю. Коломієць, Л. Кузнецова, О. Кулик, І. Кучеренко, Л. Мамчур, Ю. Мельничук, А. Нікітіна, М. Пентилюк, О. Попова, А. Сапарбаєва, Л. Сугейко, Т. Чижова, Н. Янко й інші.

З-поміж складників психологічної структури особистості вирізняють психічні процеси (пізнавальні й емоційно-вольові), психічні властивості (темперамент, характер, здібності), психічні утворення (знання, вміння, навички) і психічні стани (позитивні й негативні). У студентському віці досягають максимального розвитку «психологічні властивості та вищі психічні функції: сприйняття, увага, пам'ять, мислення, мова, емоції, почуття. <...> В пізнавальній діяльності переважає абстрактне мислення, формується узагальнена картина світу» [554, с. 63].

Переважальний розвиток абстрактного мислення здобувачів вищої освіти доцільно використовувати під час здійснення стилістичного аналізу тексту. Тут у пригоді стає схильність до аналітично-синтетичної діяльності, уміння здійснювати порівняння й узагальнення тощо. Відтворювальна уява допомагає студентам тлумачити мовні засоби, за допомогою яких створюються художні образи. Розвинена відтворювальна уява й образне

мислення майбутніх учителів сприяє розумінню авторського підтексту й художніх деталей. Для пояснення конотацій мовних одиниць залучаються конкретно-чуттєве сприймання й асоціативно-образні уявлення студентів. У процесі з'ясування експресивності мовних одиниць викладач опирається на емоції майбутніх учителів-словесників, різні види мислення, особливості інтелекту, волю, конкретне світосприймання тощо. Визначення емотивного (емоційного) стилістичного значення, на думку Л. Мацько, «співвідноситься зі сферою емоційно-чуттєвого сприймання», а образно-експресивного значення – «чуттєво-образного сприймання» [323, с. 196–201]. Доцільне й своєрідне сприймання й осмислення студентами художніх текстів відбувається із залученням чуттєво-емоційної сфери (емоції, почуття, переживання, художнє мислення) як підвищеної готовності психіки до сприймання й розуміння того, що описує письменник. Потрачувати певні словесні образи допомагає емоційна пам'ять студентів (запам'ятовування своїх емоцій і відчуттів, накопичення емоційного досвіду).

Під час аналізу художніх текстів викладач використовує особливості зорових, слухових і смакових відчуттів студентів. І. Кочан зауважує: «Значення і функції кольорів, закріплені у свідомості, відображаються у мовній творчості, мовних картинах світу...» [243, с. 121]. Наприклад, під час декодування художніх текстів В. Стефаніка, О. Кобилянської, Панаса Мирного, І. Нечуя-Левицького, М. Коцюбинського, І. Драча й інших майбутні вчителі української мови і літератури аналізують мовні засоби створення зорових образів і їхнє семантично-стилістичне навантаження. Сприймання студентами творів словесного мистецтва залежить від використання усіх механізмів синестезії (виникнення відчуття під впливом неспецифічного для нього подразника) як психологічного явища. І. Франко щодо цього зазначав: «Не всі змисли однаково важні для розвою нашої душі, і вже елементарна психологія розрізняє вищі і нижчі змисли, тобто такі, що мають свої спеціальні і високорозвинені органи (зір, слух, смак, запах), і такі, що не мають таких органів (дотик зверхній і внутрішній)» [637, с. 78].

Важливим у навчанні стилістики є реалізація креативних мовних здібностей студентів – «комплексу психологічних властивостей, який дозволяє індивіду використовувати мовну систему як матеріал для словесної творчості» [266, с. 298]. У цьому аспекті складається така тріада: креативна діяльність → результат креативної діяльності (креативний продукт) → оцінне сприймання креативного продукту (див. підрозділ 3.2).

Ефективність практичних і лабораторних занять зі стилістики певною мірою залежить від створення особливої емоційної атмосфери. Студенти мають навчитися виявляти в текстах художньо-виражальні мовні засоби, за допомогою яких формується емоційний вплив на слухача або читача, а також послуговуватися ними у власній мовленнєвій діяльності. Тому заकुлізовується питання про емоційний інтелект (І. Андрєєва, Т. Березовська,

О. Власова, Н. Килимига, А. Лобанов, Д. Люсін, М. Манойлова, Е. Носенко, А. Петровська, Г. Юсупов й інші) здобувачів вищої освіти як сукупність когнітивних здібностей до ідентифікації, розуміння й управління емоціями [4]. Викладач використовує такий компонент емоційного інтелекту, як здатність «входити» в емоційні стани й розуміти емоції інших. Цей вид інтелекту бере участь в адаптивному обробленні емоційної інформації, уможлиблює кодування й декодування емоційних репрезентацій [687].

Для вивчення стилістики важливим є опертя на здобутки психолінгвістики (О. Потебня, Л. Виготський, М. Жинкін, О. Леонт'єв, О. Лурія, О. Залевська, О. Уланович, Т. Рябова, Р. Фрумкіна й інші) про закономірності формування й здійснення мовленнєвої діяльності, її моделі, процеси мовленнєвої комунікації тощо. В актуальності лінгвопсихологічного підходу до навчання рідної мови переконана О. Кучерук, оскільки, на її думку, «в центрі уваги психолінгвістів багато міждисциплінарних проблем, пов'язаних з психологією мови і мовлення, мовленнєвим розвитком в онтогенезі і філогенезі, мислительними процесами, які лежать в основі опанування мови і її використання, мовної продуктивності тощо» [287, с. 37]. Л. Мацько впевнена, що психолінгвістика допомагає зрозуміти тип мовця й слухача, особливості мовленнєвої діяльності (сприймання тексту, його декодування, породження, конструювання) [323, с. 65–66].

Важливим психолінгвістичним феноменом є чуття мови (Л. Засекіна, Л. Божович, О. Божович й інші). Т. Чижова акцентувала на значенні чуття мови в навчанні стилістики, зокрема в породженні висловлень, і зауважувала щодо тривалості процесу вдосконалення мовлення впродовж життя [650, с. 36–43]. Дослідники визначають чуття мови як особливе узагальнення, яке не є результатом свідомого логічного процесу, а пов'язане з переживаннями людини, інтуїтивний компонент мовної компетенції [50, с. 87]. Формуванню чуття мови сприятиме мовленнєва діяльність студентів.

У кінці ХХ століття системоцентричний опис мови себе вичерпав, відтак стилістика почала тлумачитися як наука про функціонування мови, тобто комунікативна дисципліна (С. Гайда, Н. Клушина) [92; 216]. С. Єрмоленко стверджує: «Функціональна, динамічна природа стилю, що реалізується в різних текстових структурах, потребує цілісного підходу, що враховує внутрішньомовні і позамовні чинники. <...> Отже, на поширених у сучасній лінгвістичній визначеннях простежуємо тенденцію відходу від формальних ознак (вибір і комбінація мовних елементів) до встановлення психологічних, прагматичних передумов існування стилю» [618, с. 12]. Під час вивчення тексту важливим є вихід за межі лінгвістичного підходу й потлумачення тексту як моделі взаємодії автора й читача (автор → текст → реципієнт). Студенти в процесі аналізу будь-якого тексту повинні декодувати його символи, структурувати й переструктурувати текст, виокремлювати концепт. На думку Н. Чепелевої, психологічний підхід до тексту пе-

редбачає з'ясування особливостей комунікативно-пізнавальної діяльності автора, реалізацію його замислу й способи вираження емоційно-оцінного ставлення, структури думок, які він хотів донести, декодування читачем програми комунікативно-пізнавальної діяльності тощо [646; 647]. Здобувачі вищої освіти повинні збагнути металінгвістичну природу тексту, його зв'язки не лише з іншими текстами, а й з предметною дійсністю, яку він відтворює. З'ясовуючи особливості текстів художнього й наукового стилів, не можна оминати увагою аспекти діалогічності як способу взаємодії автора й читача. Важливим є опертя на дискусії психологів про діалогічність нехудожніх текстів (І. Васильєва, Н. Чепелєва). Здобувачі вищої освіти повинні розмежовувати мовні засоби вираження когнітивної (факти, події, теоретичні положення), рефлексивної (концептуальні й експресивні площини тексту, індексальна інформація, що характеризує автора) і регулятивної інформації (маркери початку й завершення смислових фрагментів тексту).

Набутки психологічної герменевтики (М. Жинкін, Г. Костюк, О. Леонтєв, Н. Чепелєва, Г. Чистякова й інші) застосовуються в навчанні стилістики у площині «розуміння (значення й смислове) – інтерпретація (сміслове збагачення тексту) – тлумачення тексту». Інтерпретація текстів здійснюється через занурення в контекст (особистісний, діяльнісний, культурний) і врахування позамовних чинників.

У засвоєнні стилістики знадобляться знання гендерної психології, яка вивчає «набуті в процесі соціалізації характеристики гендерної ідентичності, що детермінують соціальну поведінку людей залежно від їхньої статевої належності» [610, с. 7]. Коригування освітнього процесу й уміння викладача організувати навчання стилістики певною мірою залежить від урахування гендерних особливостей студентів на психологічному, когнітивному й поведінковому рівнях. С. Риков упевнений, що варто переосмислювати способи й методи подання інформації в контексті значущості певної навчальної дисципліни через призму жіночого й чоловічого сприймання [505]. Л. Метликіна пропонує поєднувати нестандартне й емоційне подання інформації, високу щільність і розміреність оволодіння навчальним матеріалом, стимулювання цікавості до пошукової діяльності й безпосередню пошукову активність, формулювання правил через осмислення на рівні теорії й практичні дії, групову роботу з елементами змагальності й взаємодопомоги, конструктивне й емоційне оцінювання результатів діяльності тощо [338].

Г. Токмань наголошує на відмінності в сприйманні мистецького тексту учнями різної статі й урахуванні екзистенції старшокласників під час вивчення певного художнього явища [612, с. 16]. Опрацювання наукової літератури з означеної проблеми дало змогу узагальнити гендерні особливості осіб чоловічої та жіночої статі (табл. 1.2).

Гендерні особливості студентів чоловічої та жіночої статі

Студенти жіночої статі	Студенти чоловічої статі
<ul style="list-style-type: none"> • сприймання емоційного тла тексту; • більш розвинений вербальний інтелект і вербальна пам'ять; • використання різних способів сприймання й мислення; • надання переваги емоційно-забарвленим мовним висловам; • уживання емоційно-оцінних слів і конструкцій, гіперболізованої експресії; • краще розуміння контексту; • багата мова за словниковим запасом і граматичною будовою; • послуговування приблизним означенням, ерзац-номінацією (ерзац або сурогат – неповноцінний замітник чогось); • часте задавання питань; • швидке «переключення» з одного виду діяльності на інший (виражена гнучкість); • звернення уваги на деталі; • виконання роботи послідовно й швидко; • спостережливість; • переважання довготривалої пам'яті; • узагальненість мислення, логічність практичного мислення; 	<ul style="list-style-type: none"> • акцентування уваги на чіткості побудови тексту; • домінування раціонально-логічного, знакового мислення; • точність у номінуванні й термінологічному слововживанні; • широке використання в спілкуванні фахової термінології, емоційно нейтральної лексики; • переважання точності виконання завдань; • сприймання об'єкта загалом; • переважання короткотривалої пам'яті; • наявність образного абстрактного критичного мислення й невербальної креативності; • очікування схвальних відгуків про роботу; • позитивне сприймання новацій;
<ul style="list-style-type: none"> • позитивне сприймання змін під час навчання; • залежність самооцінки від ставлення довілля; • дотримання традицій; • високе почуття відповідальності й дисциплінованості; • перевага процесу над результатом; • обережність, відсутність ризику; • вміння вступати в дискусії; • сподівання лише на себе. 	<ul style="list-style-type: none"> • важливість результату над процесом; • нехтування в роботі проміжними ланками; • позитивне ставлення до ризику; • ігнорування постійної напруженості; • сподівання на допомогу команди.

У процесі виконання стилістичного аналізу тексту, викладач має зважати також на те, що студенти жіночої статі, інтерпретуючи художній текст, схильні надавати перевагу емоційному тлу, натомість студенти чоловічої статі – чіткій наявності тих чи тих образних засобів. На занятті доцільно створити «атмосферу взаємодоповнювальності», що посприяє комплексному стилістичному аналізу тексту. Потрібно використовувати те, що в чоловіків інтенсивніше розвинена ліва півкуля головного мозку, що пов'язане з домінуванням раціонально-логічного, знакового мислення. Ліва

півкуля є провідною в мовній діяльності, права – відповідає за емоційне забарвлення мовного вислову, краще розуміння контексту.

Важливо правильно застосовувати особливості емоційного гендеролекту студентів чоловічої й жіночої статі. Зважаючи на те, що жінки частіше мають фізичну потребу в суперечці, використовують емоції як аргументи й контраргументи [669, с. 38], на заняттях зі стилістики дівчата можуть брати участь у дискусіях, диспутах тощо. У студенток краще розвинений вербальний інтелект, їхнє мовлення багатше за словниковим запасом і граматичною будовою, у них вищі показники вербальної пам'яті. Юнаки краще виконують пошукові завдання, спрямовані на підвищення самоосвіти, дівчатам краще дається робота за заданим алгоритмом, традиційні завдання.

До психологічної структури особистості також уналежують психічні утворення, які формуються в процесі набуття життєвого й професійного досвіду. Складниками психічних утворень є знання, вміння й навички. М. Львов переконливо стверджує, що дослідження з психології «розкривають процеси засвоєння матеріалу, формування понять, умінь і навичок» [313, с. 160], зокрема стилістичних.

Ефективність вивчення стилістики майбутніми вчителями української мови і літератури в закладах вищої освіти можлива за умов створення цілісної методичної системи формування знань, умінь і навичок із дисципліни. Основою навчання студентів стилістики сучасної української мови є оволодіння системою її наукових понять. Із психологічного погляду формування понять досліджували Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, Г. Костюк, О. Леонтьєв, О. Лурія, С. Рубінштейн, Н. Талізінна й інші. Дослідники одноставно стверджують, що процес формування понять є довготривалим і поетапним (відчуття, сприймання, уявлення, усвідомлення, запам'ятовування, закріплення, застосування тощо). У лінгводидактиці означені аспекти опрацьовували Е. Азімов, О. Біляєв, М. Вашуленко, В. Іваненко, М. Львов, М. Пентилюк, К. Плиско, І. Олійник, Т. Рамзаєва, А. Щукін й інші. М. Львов зауважував про такі етапи формування понять, як накопичення спостережень під час мовного аналізу й виокремлення ознак певного явища, первинне узагальнення; визначення поняття, вирізнення прикметних ознак; поглиблення поняття, тобто виокремлення нових, невідомих ознак [313, с. 145–146]. Е. Азімов і А. Щукін акцентують на систематичності наукових понять і потребі під час навчання розкривати зв'язок понять із дійсністю [1, с. 204]. М. Пентилюк небезпідставно переконує в трирівневому засвоєнні мовного матеріалу: «1) сприймання пояснюваного учителем матеріалу, запам'ятовування його і відтворення; 2) багаторазове повторення матеріалу за певним зразком на основі усвідомлених знань; 3) засвоєння знань шляхом розв'язання проблемних завдань, коли учні набувають досвіду творчої діяльності» [343, с. 35]. Формування термінологічного тезаурусу, тобто робота над оволодінням термінологією, – зауважує

Т. Симоненко, – пов’язана з двома основними формами: репродуктивною (ознайомлення з терміном, аналіз і засвоєння, тлумачення терміна, порівняння з іншими термінами системи, впорядкування термінологічного міні-словника, опрацювання змісту терміна) та продуктивною (дати визначення терміна, дібрати термін до визначення, підготувати висловлення за визначеною темою, використовуючи запропоновані викладачем терміни, максимально послуговуватися термінами з дисципліни в ситуації навчального діалогу під час практичних та семінарських занять) [540, с. 71].

Проблеми засвоєння стилістичних понять досліджували І. Гайдаєнко, Л. Кузнецова, В. Луценко, Ю. Мельничук, В. Новосьолова, М. Пентиліук, Т. Чижова, Д. Цибульська, Н. Янко й інші [93; 257; 258; 307; 333–337; 374; 421–424; 650; 676]. Однак їхні праці передусім стосувалися загальних аспектів формування понять в учнів закладів загальної середньої освіти. Зокрема, Т. Чижова, враховуючи психологічні чинники, складниками цього процесу вважає:

1) інтуїтивне уявлення про правильність/неправильність використання мовленнєвих засобів, зумовлене відсутністю теоретичних знань;

2) первинне ознайомлення з теоретичними положеннями й звернення уваги на стильову доміанту тексту як показник належності до певного стилю;

3) розуміння теоретичного положення, зокрема ознайомлення із позалінгвістичними й лінгвістичними ознаками, вербалізованою характеристикою стилістичного поняття, формування поняттєвого термінологічного апарату стилістики як науки;

4) засвоєння стилістичних понять: глибоке усвідомлення комплексу функційних особливостей понять, формулювання визначення;

5) оволодіння стилістичним поняттям, зокрема формування вмінь правильно й доцільно використовувати стилістичні засоби, інтегрування теорії й практики, інтуїції та визначення, формування найвищого рівня мовного чуття, інтегрування стилістичних понять, розвиток здатності творчо втілювати знання в практику мовленнєвого спілкування [650, с. 46–47].

Стилістика української мови, як і будь-яка галузь знань, оперує певною системою взаємопов’язаних понять. Стилістичні поняття – мінімальна логічна форма репрезентації стилістичних знань, результат наукового теоретичного узагальнення зі стилістики, вираження наукової стилістичної теорії або наукової системи знань зі стилістики. На думку В. Бондалетова, С. Вартапетової, Є. Кушліної, Н. Леонової, в стилістиці наявні основні (ключові) поняття, поняття, утворені від них, і часткові [573, с. 16]. З-поміж основних виокремлюють поняття *стилістична структура мови, стиль (функційний стиль), стилістичне забарвлення, стильова ознака, синонімія, співвідносність і варіантність мовних засобів, стилістична норма та її функційно-стильові різновиди*. Л. Мацько, О. Сидоренко й О. Мацько, крім означених вище, звертають увагу на поняття *інформації, контексту, образності, експресивності, конотації, стилістичного значення, колориту, жанру, тексту, орнаменти-*

ки [323]. П. Дудик до основних зараховує такі стилістичні терміни, як *стилістика, стилістична система мови, стилістична структура мови, стилістема, стиль мови* тощо [165, с. 17]. М. Кожина говорить про три групи понять: поняття на означення власне лінгвістичних явищ і фактів (онтологія) – *мовні засоби стилю, стилістично забарвлені одиниці різних мовних рівнів*; усталені наукові терміни (метамова науки); поняття, які позначають актуальні проблемні питання стилістики – *класифікація й внутрішня диференціація функційних стилів, напрями стилістики, екстралінгвістичні стилетворчі чинники, методи лінгвостилістичного аналізу й інші* [574, с. 7].

Опрацювання наукових студій (Н. Бабич, Н. Болотнова, П. Дудик, С. Єрмоленко, М. Кожина, Л. Мацько, О. Пономарів й інші) уможливило виокремлення певних особливостей стилістичних понять, зокрема зміна наукової парадигми сучасних стилістичних досліджень, використання нових методів і методик лінгвостилістичних досліджень, відкритість системи стилістичних понять, зокрема вплив сучасних мовознавчих тенденцій і екстралінгвістичних чинників, поява нових галузей і напрямів стилістики, інтеграційні процеси в мовознавстві, інтердисциплінарність стилістики (взаємодія із суміжними дисциплінами), потреба в текстоцентричному підході до потлумачення термінів і унаочнення різностильовим ілюстративним матеріалом, дискусійність окремих понять, наявність протилежних поглядів, відсутність однастайності в думках («що часто спостерігається в стилістиці» [574, с. 5]), багатозначність термінології (використання терміна в лінгвістичній науці з декількома значеннями, що відбивають суміжні зі стилістикою дисципліни й напрями), наявність декількох номінацій одного й того ж терміна тощо.

Аналіз і синтез наукових джерел та досвід нашої роботи переконує в доцільності формування понять зі стилістики української мови за такими етапами:

1) настановно-мотиваційний, який передбачає мотивацію студентів щодо необхідності усвідомлення стилістичного поняття за допомогою життєвих і майбутніх професійних проєкцій; актуалізацію знань студентів (опертя на відомості зі вступу до мовознавства, сучасної української мови й інших дисциплін); добір викладачем естетично вартісного ілюстративного матеріалу, а також зорових опор, схем, таблиць й інше;

2) перцепційний – аналіз студентами тексту для виокремлення ознак стилістичного поняття; введення нового стилістичного поняття і його сприймання;

3) когнітивно-інформаційний, що втілюється через усвідомлення визначення, суті й ознак (базових і периферійних) стилістичного поняття та його запам'ятовування; ознайомлення з потлумаченням стилістичного поняття в інформаційних джерелах (підручниках, лексикографічних джерелах тощо); установлення логічних зв'язків: внутрішньодисциплінарне (місце нового поняття в системі інших стилістичних понять) й міждисциплінарне (диференціація нового стилістичного поняття від понять інших дисциплін,

зокрема лінгвістичних) дистанціювання стилістичного поняття й визначення місця нового поняття в системі стилістичних і мовознавчих понять;

4) діяльнісний – виконання вправ на розпізнавання стилістичного поняття (закріплення поняття);

5) креативний, який передбачає використання стилістичного поняття в мовленнєвій практиці (застосування поняття); набуття вмінь добирати ілюстративний матеріал для репрезентації стилістичного поняття;

6) професійно зорієнтований – набуття вмінь пояснювати стилістичне поняття школярам у майбутній педагогічній діяльності;

7) рефлексійний – здійснення самоаналізу, самооцінки, самоконтролю рівня засвоєння стилістичного поняття через виконання контролювальних завдань різних видів (тестів, модульних контрольних робіт тощо) (рис. 1.1).

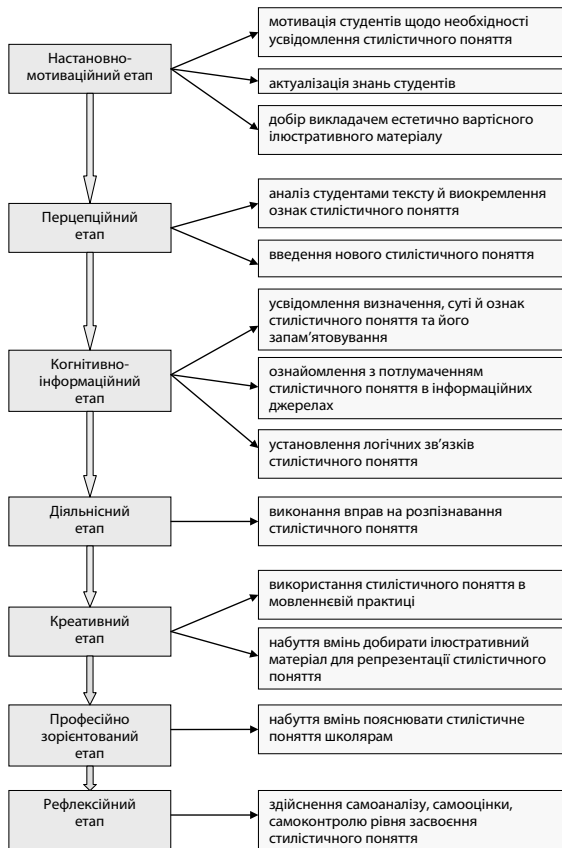


Рис. 1.1. Етапи формування стилістичних понять

Ми погоджуємося із роздумами Т. Чижової, що «для ефективності процесу навчання стилістики в школі вивчення стилістичних понять потрібно здійснювати у певній системі, взаємозв'язках з іншими поняттями цієї науки, що не дозволяє обмежуватися лише елементами стилістики» [650, с. 45]. Показниками свідомого засвоєння стилістичного поняття є вміння відрізнити одне поняття від іншого й проілюструвати його прикладами із текстів різних функційних стилів, жанрів і типів, уміння за потреби послуговуватися цим поняттям, а надто – у педагогічній діяльності.

Оволодіння майбутніми вчителями української мови і літератури стилістичними поняттями – необхідне підґрунтя для розвитку стилістичних умінь і навичок. М. Пентилюк кваліфікує уміння як «форму діяльності учнів, яка ґрунтується на чіткому усвідомленні дії, її складу і структури. Це своєрідна готовність людини до виконання складних комплексних дій» [343, с. 35]. Науковець безапеляційно стверджує, що «уміння – це знання в дії» [339, с. 226]. Вироблення умінь сприяє поглибленню засвоєних знань зі стилістики.

Вміння були в полі зору таких дослідників, як Ю. Бабанський, Л. Виготський, П. Гальперін, М. Данилов, М. Євтух, О.[М.] Леонт'єв, О.[О.] Леонт'єв, І. Лернер, О. Савченко, Г. Селевко, М. Скаткін, Г. Щукіна та інших. Аспекти формування стилістичних умінь віддзеркалені в працях О. Андрієць, В. Бадер, М. Бакуліна, Н. Баранник, К. Бунєєва, М. Вашуленка, І. Гайдаєнко, І. Іванченко, С. Іконникова, Л. Кантейкіної, Ж. Капенової, В. Капінос, К. Климової, І. Коломієць, Ю. Коломієць, Л. Кузнецової, І. Кучеренко, Т. Ліштаби, В. Луценко, Ю. Мельничук, А. Нікітіної, В. Новосолової, М. Пентилюк, О. [І.] Попової, Л. Рожило, А. Сапарбаєвої, Л. Сугейко, А. Суєтіної, Т. Чижової, Н. Янко й інших.

У наукових студіях досліджуються стилістичні вміння учнів закладів загальної середньої освіти, зокрема молодших школярів (Ю. Мельничук [334], Н. Янко [674; 675]), учнів з тяжкими порушеннями мовлення (Ю. Коломієць [231–233]), учнів 5–7 класів (А. Нікітіна [367]), старшокласників (І. Кучеренко, І. Мамчур, Ю. Мельничук [277; 315; 316; 333]) тощо. Л. Сугейко переконує в потребі поетапного формування стилістичних умінь учнів: вміння спостерігати за стилістичним забарвленням текстів, виконувати стилістичний аналіз, зіставляти тексти різних стилів, конструювати, редагувати, вдосконалювати написане [592].

Аналіз спеціальної літератури засвідчує, що проблема набуття стилістичних умінь студентами розробляється сегментарно (Н. Баранник [31; 32] К. Климова [212; 215], І. Коломієць [230], В. Луценко [307], В. Новосолова [374], О.[І.] Попова [440], А. Суєтіна [594; 595], Н. Янко [674] й інші). Зокрема, О.[І.] Попова зосереджує увагу на вдосконаленні стилістичних умінь студентів факультету підготовки вчителів початкових класів й акцентує на використанні типових ситуацій професійного спілкування. Науковець виокремлює комплекс стилістичних умінь відповідно до фаз

породження зв'язного мовлення, а також репродуктивний, конструктивний і творчий рівні їхньої сформованості [440; 445]. К. Климова й В. Луценко зацентровують на формуванні стилістичних умінь студентів-нефілологів [212; 307]. А. Суєтіна аналізує процес формування стилістичних умінь оформлення письмового тексту китайськими студентами під час вивчення російської мови [594; 595]. І. Коломієць порушує питання опанування стилістичними вміннями удосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя-словесника [230]. Н. Баранник досліджує процес розвитку граматично-стилістичних умінь у студентів філологічного факультету в процесі самостійної роботи з позицій функційно-стилістичного підходу [31; 32]. Дослідниця (вслід за Л. Федоренко, О. Текучовим, Л. Кузнецовою, Т. Чижовою) переконує в потребі розмежування понять *уміння* й *навички* в методиці розвитку стилістично диференційованого мовлення й упевнює, що основою для розвитку стилістичних умінь є сформовані мовленнєві навички, та вибудовує таку ієрархію: навички → багаторазове виконання вправ (тренування) → вміння. До цієї позиції схиляються В. Новосьолова [374, с. 100] і Н. Янко [674]. Ми погоджуємося з тим, що вміння є динамічними, водночас «вони не можуть стабілізуватися, а тим більше автоматизуватися», бо це означатиме їх «перехід» у навички – дії, які внаслідок численних повторень стають автоматичними, інстинктивними й виконуються без свідомого контролю (М. Пентилюк [343, с. 35], М. Львов [313, с. 119]). У тлумачному словнику читаємо: *навичка* – уміння, набуте вправами, досвідом [558, с. 32], тому схиляємося до думки, що навички є вищим рівнем прояву умінь. Стилістичні вміння – проміжний щабель між стилістичними знаннями й стилістичними навичками.

Ураховуючи визначення лінгводидактив (табл. 1.3), під *стилістичними вміннями* розуміємо виконання студентами практичних дій, які формуються на основі набутих знань зі стилістики української мови й пов'язані з готовністю свідомо і самостійно розпізнавати та визначати стилістичне забарвлення мовних одиниць, а також продукувати, редагувати й реконструювати тексти різних функційних стилів, жанрів і типів.

Таблиця 1.3

Визначення поняття «стилістичні вміння»

Дослідник і джерело	Визначення стилістичних умінь
Т. Чижова (1987 р.) [650, с. 50]; Н. Баранник (2014 р.) [32, с. 114]	«інтелектуальні дії, в основі яких аналіз умов і шляхів вибору тих або тих мовних засобів залежно від призначення і мети комунікації»
Л. Кузнецова (1989 р.) [257, 1989], В. Новосьолова (2011 р.) [374, с. 100]	«здатність мотивованого застосування знань про стилістичні закономірності в оформленні мовлення в різних умовах його функціонування, сформована на основі відпрацьованих фонетично-інтонаційних, лексичних і граматичних навичок»

Дослідник і джерело	Визначення стилістичних умінь
А. Суєтіна (2015 р.) [595]	«мовленнєві дії, що відтворюють здатність сприймати й розмежовувати стилістичне забарвлення мовлення та окремих мовних засобів (перцептивний складник змісту поняття), а також усвідомлено дотримуватися стилістичних норм в усному й писемному продукуванні мовленнєвих висловлень у межах своєї мовної компетенції (продуктивний складник змісту поняття)»

Дотепер з-поміж дослідників немає однакості у кваліфікації стилістичних умінь: їх вважають складником мовленнєвих умінь (Т. Чижова, Л. Федоренко), комунікативної компетентності (Ю. Мельничук), окремим видом умінь і навичок (В. Капінос, Л. Новосьолова, С. Іконников) тощо [650; 631; 333–337; 203; 374; 188; 189]. Ми є прибічниками останнього погляду, адже стилістика вивчає й закономірності функціонування мови, й засоби мовленнєвої виразності, її підрозділами є стилістика мови (структурна, описова, стилістика ресурсів) й стилістика мовлення (функційна), розрізняють стилі мови й стилі мовлення, тому не вважаємо правильним вирізняти лише окремі площини – мовленнєві й комунікативні аспекти.

Дослідники переконані, що здійснюючи класифікацію стилістичних умінь, варто «підходити з позицій сучасної лінгвістики, а саме: розрізняти в мові структуру та її функціонування з метою спілкування» [332, с. 69], урахувати мовні й позамовні (екстралінгвальні) особливості мовленнєвої діяльності [650, с. 48], фази породження мовлення (орієнтування, планування, реалізація, контроль) [275] і спиратися на характер діяльності (рецептивний або продуктивний), на якому базується формування стилістичних умінь [434, с. 328–329] тощо. До врахування цих площин схиляються Н. Баранник [30–32], І. Коломієць [230], Ю. Коломієць [231–233], І. Кучеренко [277; 278], В. Новосьолова [374], О.[І.] Попова [444; 445] й інші. У класифікаціях, поданих у табл. 1.4, наявні дві групи стилістичних умінь і навичок – уміння й навички, пов'язані з розпізнаванням і визначенням стилістичного забарвлення мовних одиниць, і вміння й навички, спрямовані на оволодіння стилістично диференційованим зв'язним мовленням.

Таблиця 1.4

Види стилістичних умінь і навичок

Дослідник і джерело	Види стилістичних умінь і навичок
С. Іконников (1979 р.) [188, с. 13–16]	<ul style="list-style-type: none"> • розрізняти стилі мовлення; • визначати стильові ознаки тексту; • добирати мовні засоби відповідно до мети й умов спілкування; • здійснювати стилістичний експеримент для виявлення доцільності чи оптимальності використовуваних засобів; • з'ясовувати стилістичні недоліки в навчальних текстах; • будувати висловлення різних стилів мовлення тощо

Дослідник і джерело	Види стилістичних умінь і навичок
М. Пентилук (1982, 1987 pp.) [332; 339, с. 227], Л. Рожило (1989 р.) [341, с. 373]	<ul style="list-style-type: none"> • уміння й навички, пов'язані із засвоєнням стилістичного забарвлення, або маркованих засобів мови: виявляти стилістично нейтральні й стилістично марковані мовні одиниці та співвідносити їх, добирати синоніми, визначати їхнє стилістичне забарвлення й правильно вживати у текстах різних стилів, аналізувати текст певного стилю; • уміння й навички, які забезпечують оволодіння стилістично диференційованим зв'язним мовленням: конструювати стилістично диференційовані тексти, удосконалювати стиль написаного
Т. Чижова (1987 р.) [650, с. 50]	<ul style="list-style-type: none"> • уміння, які формуються паралельно з вивченням основних розділів науки про мову: визначати й класифікувати стилістичне й емоційно-оцінне забарвлення слів, стилістичні функції граматичних форм на готовому матеріалі, встановлювати й мотивувати доцільність використання загальноживаних і стилістично маркованих засобів, розв'язувати й складати різноманітні стилістичні задачі; • уміння (складні), зорієнтовані на побудову тексту: побудова зв'язного висловлення, уналежного до певного стилю й жанру
О. [І.] Попова (2001 р.) [445]	<ul style="list-style-type: none"> • визначати стиль висловлювання; • підпорядковувати висловлювання основній меті; • відбирати й систематизувати зібраний матеріал; • будувати висловлювання різних типів; • удосконалювати текст
І. Кучеренко (2005 р.) [277; 278]	<ul style="list-style-type: none"> • проводити стилістичний аналіз текстів; • доречно використовувати стилістичні синоніми в текстах різних стилів, типів і жанрів мовлення; • створювати тексти різних стилів, типів і жанрів мовлення, використовуючи стилістичні ресурси мови; • перевіряти результати мовленнєвої діяльності; • виявляти характер і причини стилістичних помилок; • редагувати, вдосконалювати написане
А. Суєтіна (2015 р.) [595]	<ul style="list-style-type: none"> • свідомо відбирати мовні й стилістичні засоби для оптимальної реалізації комунікативного наміру; • свідомо вживати мовні й стилістичні засоби для оптимальної реалізації комунікативного наміру; • здійснювати стилістичну трансформацію тексту

Відомі спроби часткових поділів стилістичних умінь за різними мовними рівнями: фонетично-стилістичні вміння (І. Кучеренко [277], Г. Глазкова [103]), лексично-стилістичні (І. Кучеренко [275], А. Сапарбаєва [511], К. Бунєєва [67]), граматично-стилістичні вміння (Н. Баранник [29; 32], Ю. Коломієць [233], зокрема синтаксично-стилістичні вміння (О.[І.] Попова [440]) тощо. О. Колесова пропонує виокремлювати функційно-стилістичні вміння – «навчальні дії, які здійснюються на основі сукупності знань і ха-

рактизуються здатністю розмежовувати стилістично спрямований мовний матеріал у процесі сприйняття і продукування мовленнєвих висловлювань» [229, с. 8] і стверджує про взаємопідпорядкування функційно-стилістичних і комунікативно-мовленнєвих умінь. З-поміж функційно-стилістичних дослідниця вирізняє вміння, пов'язані із засвоєнням стилістично забарвлених засобів мови й умінь, спрямовані на оволодіння стилістично диференційованим зв'язним мовленням.

Сьогодні немає системної наукової студії, яка би комплексно аналізувала процес формування стилістичних умінь у майбутніх учителів української мови і літератури в закладах вищої освіти й конкретизувала систему стилістичних умінь, якими мають оволодіти студенти під час вивчення стилістики української мови. У жодній програмі зі стилістики для закладів вищої освіти не подана номенклатура стилістичних умінь і не визначені поняття, якими повинні опанувати студенти, не звертається увага на специфіку стилістичних умінь з огляду на їхню майбутню педагогічну діяльність, хоча «Чітка визначеність умінь і навичок дасть змогу виокремити послідовність прийомів і методів, уникнути необґрунтованого дублювання прийомів роботи зі стилістики, забезпечить пошук оптимальних шляхів формування стилістичних умінь» [374, с. 100].

Експериментальне дослідження довело доцільність виокремлення таких етапів у формуванні стилістичних умінь майбутніх учителів-словесників: 1) засвоєння знань зі стилістики української мови; 2) застосування знань зі стилістики й оволодіння стилістичними вміннями на рівні визначення стилістичного забарвлення мовних одиниць різних рівнів; 3) редагування, реконструювання й конструювання текстів різних функційних стилів, типів і жанрів; 4) послуговування мовними засобами залежно від комунікативних ситуацій; 5) застосування стилістичних умінь під час проведення уроків української мови в закладах загальної середньої освіти; 6) вміння, що з'являються в процесі здійснення науково-дослідницької роботи.

Розглянемо докладніше аспекти формування стилістичних умінь і навичок на заняттях зі стилістики в закладах вищої освіти педагогічного спрямування. Цілком прийнятним, але не достатньо повним, на нашу думку, є виокремлення стилістичних умінь і навичок, пов'язаних із розпізнаванням і визначенням стилістичного забарвлення, або маркованих засобів мови, та стилістичних умінь і навичок, які забезпечують оволодіння стилістично диференційованим зв'язним мовленням. Водночас маємо зважати на особливості навчання студентів у закладах вищої освіти педагогічного спрямування та їхню підготовку до майбутньої педагогічної діяльності як вчителів-словесників. Подеколи й сьогодні, як висловлювалася М. Пентилюк, вчителі української мови й літератури уникають чіткого стилістичного спрямування щодо вироблення умінь зв'язного усного й писемного мовлення на уроках української мови, не завжди знають, яку саме стилістичну роботу проводити, вивчаючи програмовий матеріал, недостатньо уявля-

ють, які стилістичні вміння й навички варто формувати в учнів [332, с. 67-68]. Окремою групою вмінь майбутніх учителів-словесників є професійно зорієнтовані (стилістично-методичні) вміння. Вищим проявом засвоєння знань зі стилістики є формування науково-дослідницьких стилістичних умінь студентів. Виокремлюємо такі види стилістичних умінь студентів:

1) власне стилістичні (спеціальні стилістичні) вміння:

а) стилістично-мовні вміння: стилістично-фонетичні, стилістично-лексичні (власне стилістично-лексичні, стилістично-фразеологічні), стилістично-граматичні (стилістично-словотвірні, стилістично-морфологічні, стилістично-синтаксичні);

б) стилістично-мовленнєві вміння;

в) стилістично-комунікативні вміння: стилістично-інформаційні, стилістично-інтерактивні, стилістично-перцептивні;

2) стилістично-методичні (професійно зорієнтовані) вміння;

3) стилістичні науково-дослідницькі вміння (рис. 1.2).

З-поміж власне стилістичних (спеціальних стилістичних) умінь вирізняємо стилістично-мовні, стилістично-мовленнєві й стилістично-комунікативні вміння. Стилiстично-мовні вміння узгоджуються із рецептивним видом мовленнєвої діяльності студентів і передбачають розпізнавання стилістичних засобів різних мовних рівнів та визначення їхнього стилістичного забарвлення. Підвидами стилістично-мовних умінь є стилістично-фонетичні, стилістично-лексичні (власне стилістично-лексичні, стилістично-фразеологічні), стилістично-граматичні (стилістично-словотвірні, стилістично-морфологічні, стилістично-синтаксичні) вміння.

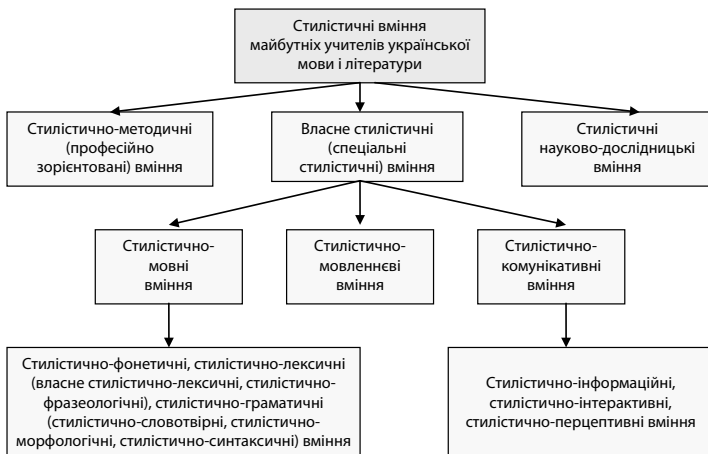


Рис. 1.2. Види стилістичних умінь майбутніх учителів української мови і літератури

До стилістично-мовних умінь зараховуємо такі: розпізнавати й визначати стилістично забарвлені мовні засоби (фонеми, морфеми, слова, словоформи, словосполучення, речення) та кваліфікувати їх; співвідносити стилістичні засоби зі сферою використання; чітко дефініювати стилістичні явища; помічати й оцінювати мовні одиниці в текстах різних стилів, жанрів і типів; здійснювати синонімічні заміни слів для підсилення тієї чи тієї стилістичної ознаки; добирати синоніми до стилістично забарвлених мовних одиниць і визначати їхні відтінки; добирати забарвлені слова до стилістично нейтральних; розрізняти види стилістичного забарвлення; визначати принципи функціонування мовних одиниць у текстах і доцільність їхнього використання; з'ясувати стилістичні функції мовних одиниць у текстах різних функційних стилів, жанрів і типів; аналізувати зразки текстів щодо стилістичної досконалості / недосконалості; обирати потрібний варіант слова із синонімічного ряду; виконувати різні види стилістичного аналізу тексту; визначати емоційно-оцінне забарвлення мовних одиниць; розмежовувати мовні засоби за функційними стилями й навпаки – до певного стилю добирати необхідні мовні засоби; вирізняти стилі за мовним оформленням та інші.

Стилістично-мовленнєві й стилістично-комунікативні вміння відповідають продуктивному виду мовленнєвої діяльності студентів. Стилістично-мовленнєві вміння зреалізуються через вміння послуговуватися різнорівневими мовними одиницями в текстах різних функційних стилів, типів і жанрів: розуміти, інтерпретувати й оцінювати тексти; розрізняти в текстах основну й другорядну інформацію; з'ясувати семантично-естетичні й емоційно-експресивні відтінки мовних засобів у різних жанрах і видах писемного мовлення; дотримуватися стилістичних норм у писемному мовленні; удосконалювати текст у стилістичному аспекті; використовувати різні мовленнєві способи аргументації в писемному мовленні; знаходити стилістичні помилки й визначати їх види; оцінювати (самооцінювати) текст з погляду мовного оформлення; обирати мовні засоби відповідно до задуму висловлення, стилю, типу й жанру мовлення; конструювати та реконструювати тексти відповідно до задуму й ситуацій спілкування; компонувати тексти різних стилів, жанрів і типів мовлення; редагувати (вдосконалювати) тексти – виправляти недоліки, добирати засоби стилістичної виразності тексту; перебудовувати текст одного стилю на інший; визначати умови спілкування й добирати мовні засоби; оволодіти стилістично диференційованим зв'язним мовленням й інші.

Стилістично-комунікативні вміння – вміння послуговуватися мовними засобами залежно від комунікативних ситуацій:

- стилістично-інформаційні вміння: сприймати й передавати інформацію й обмінюватися думками із дотриманням норм сучасної української літературної мови;

- стилістично-інтерактивні: здійснювати комунікативно-доцільне спілкування з дотриманням стилістичних норм і мовленнєвих впливів; додержуватися правил українського мовленнєвого етикету; використо-

увати різні мовленнєві способи аргументації в усному мовленні; вести діалог із різними співрозмовниками (зокрема, дистанційне спілкування – по телефону, інтернетне спілкування тощо); застосовувати належні мовні засоби в різних ситуаціях спілкування; контролювати й самоконтролювати правильність мовленнєвого оформлення висловлення; враховувати мовленнєву ситуацію; аналізувати невербальні засоби комунікації; моделювати ситуації з дотриманням правил мовленнєвого етикету; визначати умови спілкування й добирати мовні засоби;

– стилістично-перцептивні вміння: сприймати, пізнавати й розуміти комунікантів, встановлювати взаєморозуміння з ними на основі взаємоприймання й інші.

Стилістично-методичні (професійно зорієнтовані) вміння – вміння майбутніх учителів-словесників організувати навчальну діяльність учнів зі стилістики на уроках української мови. Оволодіння цими вміннями уможливить подальшу плідну професійну діяльність студентів як учителів української мови й літератури. З-поміж умінь цього виду виокремлюємо такі: застосовувати знання особливостей текстів різних стилів, жанрів і типів в шкільному вивченні української мови; планувати вивчення стилістичних тем (розробляти плани-конспекти уроків) на уроках української мови; складати й добирати стилістичні вправи для уроків української мови; організувати виконання стилістичного аналізу текстів на уроках української мови; характеризувати недоліки в мовленні учнів і підвищувати рівень їхньої мовленнєвої культури; формувати й вдосконалювати в учнів чуття мови тощо.

На переконання О. Горошкіної, Т. Мельник і В. Пустовіт, «під дослідницькими вміннями розуміють комплекс інтелектуальних і практичних дій, що забезпечують здатність особистості усвідомлено здійснювати дії з пошуку, відбору, переробки, аналізу, створення, проектування й підготовки результатів пізнавальної діяльності» [125, с. 107]. Стилістичні науково-дослідницькі вміння передбачають творчу науково-дослідницьку роботу студентів під час підготовки наукових публікацій, участі в наукових форумах різних форматів (конференції, круглі столи, семінари, конкурси наукових робіт й інше), написання наукових робіт (курсівих і дипломних) зі стилістики української мови. Сюди уналежнюємо вміння здійснювати науковий пошук із потлумачення й розв'язання стилістичних проблем; аналізувати тексти різних стилів, жанрів і типів відповідно до тематики наукового дослідження; використовувати наукові методи стилістичних досліджень; працювати з ілюстративним матеріалом; класифікувати й описувати стилістичні явища; узагальнювати власні наукові пошуки зі стилістики; визначати перспективу подальших досліджень тощо.

Доречним є визначення номенклатури стилістичних умінь майбутніх учителів української мови і літератури, укладеної на підставі аналізу й узагальнення наукових джерел, відповідно до інформаційного обсягу дисципліни «Стилістика української мови» (табл. 1.5).

Таблиця 1.5

Номенклатура стилістичних умінь майбутніх учителів української мови і літератури

Розділ	Поняття	Стилістичні вміння
Стилістика української мови як лінгвістична наука і навчальна дисципліна	Стилістика. Лінгвістична стилістика. Предмет стилістики. Мовний і позамовний аспекти стилістики. Проблемастика стилістики. Зв'язок стилістики з лінгвістичними й нелінгвістичними дисциплінами. Міждисциплінарний підхід у стилістичних дослідженнях. Методи стилістичного дослідження. Семантико-стилістичний аналіз. Метод зіставлення. Стилістичний експеримент. Статистичні методи. Метод аперцепційного декодування тексту. Метод «слово-образ». Асоціативно-концептуальний метод.	Визначати предмет і проблематику стилістики; розмежовувати лінгвістичну й літературну стилістику; розмежовувати мовний і позамовний аспекти стилістики; визначати зв'язок стилістики з іншими лінгвістичними й нелінгвістичними дисциплінами; потлумачувати проблеми лінгвістичної стилістики у зв'язку з філософією мови й актуалізацією психологічного напрямку в мовознавстві (функційна, комунікативна, антропоцентрична, когнітивна, прагматична лінгвістика); доцільно послуговуватися методами стилістичних досліджень, зокрема сучасними; застосовувати методи стилістичного дослідження під час аналізу текстів різних функційних стилів; орієнтуватися в структурі стилістики; розрізняти напрями, розділи й підрозділи стилістики і вміти їх визначати; потлумачувати значення стилістики української мови в підготовці вчителя-словесника й викладача-філолога й інше.

Розділ	Поняття	Стилістичні вміння
Історія становлення й розвитку стилістики в Україні	Джерела стилістики. Антична риторика як джерело стилістики. Українська риторика як джерело стилістики. Біблійні джерела стилістики (гомилетика). Праслов'янські міфологеми як стилістемі. Фольклорні джерела стилістики. Лінгвоукраїнознавство як методологічна основа курсу стилістики української мови. Історія становлення стилістики. Розвиток стилістики в Україні.	Визначати й характеризувати витoki української стилістики та її джерела; аналізувати історію розвитку стилістики в Україні; визначати етапи розвитку стилістики загалом; й української зокрема; характеризувати основні видання зі стилістики в Україні (К. Лучаковський, В. Домбровський, Б. Каченко, І. Огієнко, І. Чередниченко, А. Коваль, І. Білодід, Г. Іжакевич, Д. Нитченко, О. Пономарів, Л. Мацько, А. Капелюшний, П. Дудик й інші); потлумачувати основні напрями сучасних стилістичних досліджень в Україні; оцінювати внесок українських письменників у становлення теорії й практики стилістики й інше.
Основні поняття стилістики	Стиль. Функційний стиль. Жанр. Експресивний стиль. Мовленнєва системність. Мовленнєва системність функційного стилю. Індивідуальний стиль (ідіолект, ідіостиль). Стилетвірні ознаки індивідуального стилю. Стилістична система (стилістична парадигма). Стилістичні ресурси. Стилістичні засоби. Стилістична маркованість мовних одиниць. Мовна норма. Традиційність мовної норми. Гнучка стабільність мовної норми. Варіантність мовної норми. Кодифікація мови. Літературна норма мови. Стильова норма. Динаміка стильової норми. Стилістична норма. Мовний смак. Чуття мови. Стилістичні помилки. Стилістичне значення (конотація). Стилістично нейтральні мовні одиниці. Стилістично забарвлені (марковані) мовні одиниці.	Розрізняти функційні стилі й експресивні стилі та встановлювати між ними співвідношення; визначати жанри функційного стилю; визначати засоби мовленнєвої системності функційного стилю; з'ясувати й характеризувати стилетвірні ознаки індивідуального стилю; визначати мовні засоби індивідуального стилю письменника; розкривати внесок індивідуального стилю письменника в унормування й розвиток літературної мови; визначати складники стилістичної системи; розпізнавати й кваліфікувати стилістичні ресурси й стилістичні засоби; потлумачувати стилістичну маркованість мовних одиниць. Кваліфікувати загальномовні норми, літературні норми мови, стильові норми, стилістичні норми й розрізняти їх і класифікувати; співвідносити загальнолітературну й стильову норми; тлумачити динаміку стильової норми; знаходити й визначати стилістичні помилки та їх види; редагувати й удосконалювати текст будь-якого функційного стилю та обґрунтовувати правки.

Розділ	Поняття	Стилістичні вміння
	<p>Стилістична інформація (експресивно-оцінна, експресивно-емоційна, функційно-стильова). Контекст. Одиничний ситуативний контекст. Типовий ситуативний контекст. Соціально-історичний контекст. Лінгвістичний (мовний) контекст: лексичний, морфологічний, синтаксичний. Стилістичний контекст. Мікроконтекст. Макроконтекст. Мегаконтекст. Поетичний контекст. Образність. Словесний образ. Експресивність. Інгерентна експресивність Адгерентна експресивність. Позаконтекстна експресивність мовних одиниць. Експресивність мовленевих одиниць.</p> <p>Конотація. Узуальна конотація. Оказіональна конотація. Емоційна конотація. Позитивна конотація. Негативна конотація.</p> <p>Стилістичне значення. Стильове значення. Аксиологічне (оцінне) стилістичне значення. Емотивне (емоційне) стилістичне значення. Інгерентна емотивність. Адгерентна (контекстуальна) емотивність. Образно-експресивне стилістичне значення. Функційне стилістичне значення.</p> <p>Колорит (розмовності, пісенності, фамільярності, вульгарності, фольклорності, офіційності, урочистості, інтимності, ласкавості, іронічності тощо). Текст як категорія лінгвостилістики. Текстоцентричний підхід. Цілісність тексту. Зв'язність тексту. Членованість тексту. Лінійність тексту. Інформаційність тексту. Завершеність тексту. Дискурс. Естетична вартість тексту.</p>	<p>Визначати стилістичне значення (конотацію) мовних одиниць; <i>знаходити</i> стилістично нейтральні й стилістично забарвлені мовні одиниці; доцільно <i>послужуватися</i> стилістично нейтральними й стилістично забарвленими мовними одиницями в текстах різних функційних стилів, жанрів і типів мовлення.</p>

Розділ	Поняття	Стилістичні вміння
	<p>Орнаментика як стилістичне поняття. Стилістичний ефект. Символ. Архетипний символ. Міфологічний символ. Біблійний символ.</p> <p>Стилістичний прийом. Інтердепенденція. Констеляція. Створення звукового тла. Актуалізація. Стилізація (історична, соціальна, фольклорна, етнографічно-діалектна, поетична). Односпрямована стилізація. Контрастна стилізація. Комутація.</p>	<p><i>Визначати</i> види стилістичної інформації (експресивно-оцінна, експресивно-емоційна, функційно-стильова); <i>декодувати</i> стилістичну інформацію різних видів; <i>характеризувати</i> мовні одиниці як носії інформації; <i>розрізняти</i> види контексту; <i>добирати</i> приклади контексту різного виду; <i>вирізняти</i> з тексту образні й експресивні мовні засоби; <i>визначати</i> види експресивності й конотації; <i>потлумачувати</i> ознаки словесного образу; <i>характеризувати</i> види стилістичного й стильового значення; <i>розмежовувати</i> тексти за колоритом; <i>характеризувати</i> текст як категорію лінгвостилістики та його ознаки; <i>визначати</i> естетичну вартість тексту; <i>потлумачувати</i> текстоцентричний підхід; <i>потлумачувати</i> поняття дискурсу; <i>визначати</i> мовні засоби створення орнаментики; <i>аналізувати</i> мовні засоби створення стилістичного ефекту; <i>з'ясувати</i> природу й значення символів як стилістем; <i>класифікувати</i> символи; <i>віднаходити</i> й <i>аналізувати</i> символи в текстах українських письменників.</p> <p><i>Визначати</i> види стилістичних прийомів; <i>співвідносити</i> способи комбінування мовних засобів і вид стилістичного прийому; <i>послугуватися</i> стилістичними прийомами для досягнення певних конотацій і конструювання текстів; <i>добирати</i> із художньої літератури ілюстративний матеріал до певного стилістичного прийому; <i>розмежовувати</i> види стилізації; <i>будувати</i> тексти відповідно до певного типу стилізації й інше.</p> <p><i>Збагнути</i> аспекти й особливості вивчення стилістичних понять на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти.</p>

Розділ	Поняття	Стилістичні вміння
<p>Характеристика функційних стилів української літературної мови</p>	<p>Стиль. Функційний стиль. Стилістема як одиниця стилістики. Мовні чинники формування стилю. По-замовні чинники формування стилю.</p> <p>Художній стиль. Жанри художнього стилю. Ко-лорит художнього стилю (урочистий, книжний, офіційний, інтимний, фамільярний, іронічний, гу-мористичний, сатиричний, саркастичний). Індиві-дуальний стиль (діалект). Стилістема художнього стилю. Створення стилістичного ефекту.</p> <p>Науковий стиль. Власне науковий стиль. Науко-во-публіцистичний підстиль. Науково-популярний підстиль. Науково-навчальний підстиль. Науко-во-технічний підстиль. Жанри наукового стилю. Стилістема наукового стилю. Науковий жаргон (псевдонауковий стиль).</p> <p>Розмовний стиль. Усна форма розмовно-побуто-вого стилю. Писемна форма розмовно-побутового стилю. Діалогічне мовлення. Монологічне мовлення.</p> <p>Стилістема розмовного стилю.</p> <p>Офіційно-діловий стиль. Законодавчий підстиль. Адміністративно-управлінський підстиль. Дипло-матичний підстиль. Жанри офіційно-ділового сти-лю. Стилістема офіційно-ділового стилю.</p> <p>Публіцистичний стиль. Власне публіцистичний стиль. Політико-ідеологічний підстиль. Політико-агітаційний підстиль.</p> <p>Інформаційний підстиль. Художньо-публіци-стичний підстиль. Жанри публіцистичного стилю. Стилістема публіцистичного стилю. Радянська «но-вомова» (мова радянського тоталізму).</p>	<p>Потлумачувати поняття стилю й функційного стилю; аналізувати історичний розвиток стилів української літературної мови; характеризувати погляди на поділ функцій-них стилів і виявляти свою позицію (ставлення); розмежу-вати мовні й позамовні чинники формування функційного стилю; визначати психологічні й прагматичні передумови існування певного функційного стилю; встановлювати диференційні ознаки функційних стилів; здійснювати ба-гатопланову характеристику певного функційного стилю, зокрема з урахуванням історичних аспектів, історії культу-ри, прагматичних аспектів (оцінка мовця, його сприймання) тощо; виявляти й розуміти принципи комбінування мов-них одиниць, настанови, конструкти, за якими організову-ється текст певного функційного стилю; встановлювати диференційні ознаки функційних стилів відповідно до вико-ристанних мовних засобів, способів і принципів їх стильової організації; аналізувати вибір і комбінування мовних засо-бів у певному функційному стилі; визначати тип мовоми-слення за певними сферами мовної діяльності; аналізувати функції мовних одиниць у різних типах спілкування; добу-вати мовні засоби відповідно до мети, умов і ситуації спіл-кування; аналізувати тексти різних функційних стилів, типів і жанрів; будувати тексти різних функційних стилів, типів і жанрів; удосконалювати тексти різних функційних стилів, типів і жанрів; перебудовувати тексти різних функційних стилів, типів і жанрів; аналізувати площини вивчення функ-ційних стилів на уроках української мови в закладах загаль-ної середньої освіти й інше.</p>

Розділ	Поняття	Стилістичні вміння
	<p>Епістолярний стиль. Жанри епістолярного стилю. Мовні формули ділового листування. Мовні формули приватного листування. Розмовні форми в епістолах.</p> <p>Конфесійний (релігійний, сакральний) стиль. Жанри конфесійного стилю.</p>	
Фонетична стилістика (фоностилістика)	<p>Фонетична стилістика. Експресивні можливості звуків. Евфонія. Засоби евфонії української мови. Звукосімволізм. Ономатопа (звуконаслідування). Оноματοпі: фономімесис, ономатофонія, фонопоея. Звуковий повтор. Постійні (регулярні) звукові повтори. Непостійні (нерегулярні) звукові повтори. Анафора. Епіфора. Алітерація. Асонанс. Дисонанс. Логогриф. Стилістичне використання звукових повторів. Графостилістичні засоби.</p>	<p><i>Визначати експресивні можливості звуків української мови; віднаходити й кваліфікувати засоби евфонії української мови; усувати порушення милозвучності в текстах різних функційних стилів, типів і жанрів; потлумачувати поняття звукосімволізму й добирати ілюстративний матеріал із художніх текстів; розмежовувати оноματοпі; визначати види звукових повторів та їхні стилістичні функції; добирати приклади з української художньої літератури, які ілюструють графостилістичні засоби; розпізнавати в тексті графостилістичні засоби; виконувати фонетично-стилістичний аналіз тексту; застосовувати знання фонетичних засобів стилістики під час проведення уроків української мови в закладах загальної середньої освіти тощо.</i></p>
Лексична стилістика (стилістика на лексикологія)	<p>Лексична стилістика (стилістична лексикологія). Стилістичне навантаження слова. Стилістично нейтральна (міжстильова) лексика. Стилістично забарвлена (маркована) лексика. Емоційно забарвлена лексика (експресиви, або експресеми). Функційно забарвлена лексика. Слова книжної конотації. Слова розмовної конотації. Контекстуальні синоніми. Внутрішньо-стильові синоніми. Міжстильові синоніми. Перифраза. Евфемізм. Стилістичні функції синонімів.</p>	<p><i>Визначати стилістичне навантаження слова; розмежовувати стилістично нейтральну (міжстильову) й стилістично забарвлену (марковану) лексику й віднаходити її в текстах; розпізнавати в текстах емоційно забарвлену лексику, функційно забарвлену лексику, слова книжної й розмовної конотації; визначати стилістичні функції антонімів, синонімів, омонімів, паронімів, архаїзмів, історизмів, старослов'янізмів, неологізмів, термінів, професіоналізмів, запозичень, екзотизмів, варваризмів, діалектизмів, арготизмів, жаргонізмів, розмовно-побутової лексики, просторіччя тощо.</i></p>

Розділ	Поняття	Стилістичні вміння
	<p>Стилістичне використання полісемії.</p> <p>Контекстуальні антоніми. Стилістичні можливості антонімів. Енантіосемія. Антифразис. Антилеза. Оксюморон (оксиморон).</p> <p>Стилістичне використання омонімів.</p> <p>Стилістичне навантаження паронімів. Парономазія.</p> <p>Стилістичні функції архаїзмів. Стилістичне використання історизмів. Анахронізми, їхні стилістичні можливості.</p> <p>Стилістичне навантаження старослов'язимів.</p> <p>Індивідуально-авторські неологізми. Стилістичні функції неологізмів. Стилістичне використання термінів. Інтелектуалізація художньої оповіді.</p> <p>Стилістичне навантаження професіоналізмів.</p> <p>Стилістична роль запозичень (іншомовізмів). Ротасіанізми. Суржик. Білінгвізм. Явище інтерференції.</p> <p>Актуалізація вилученої лексики й дерусифікація української мови. Екзотизми (етнографізми). Варваризми. Стилістичні функції діалектної лексики.</p> <p>Стилістичне навантаження аргоїзмів. Стилістичні можливості жаргонізмів. Стилістичні функції розмовно-побутової лексики. Стилістичні можливості просторічної лексики. Стилістичне використання вульгарно-лайливої лексики.</p>	<p><i>визначати</i> енантіосемію, антифразис, антитезу, оксюморон (оксиморон), парономазію, перифразу, евфемізм тощо; <i>виявляти</i> стилістичні компоненти в семантиці лексичних одиниць; <i>обґрунтовувати</i> сучасні процеси актуалізації вилученої лексики й дерусифікації української мови; <i>мотивувати</i> динамічні зміни в системі лексичних одиниць; <i>співвідносити</i> стилістичне забарвлення лексичних одиниць та історично-мовні аспекти; <i>ураховувати</i> історично-мовні параметри під час аналізу лексичних одиниць; <i>кваліфікувати</i> стилістичні значення лексичних одиниць і виявляти особливості їхнього використання в практиці спілкування; <i>виявляти</i> причини стилістичних помилок у вживанні різних груп лексики української мови й редагувати (удосконалювати) тексти; <i>виконувати</i> лексично-стилістичний аналіз тексту; <i>застосовувати</i> знання лексичних засобів стилістики під час проведення уроків української мови в закладах загальної середньої освіти й інше.</p>
Тропи	<p>Тропи. Метафора. Метонімія. Синеκδοχα. Гіпербола. Літопа. Перифраз. Евфемізм. Парономазія. Епітет. Оксюморон (оксиморон). Порівняння. Персоніфікація. Алгоритія. Сарказм. Іронія. Пародія.</p>	<p><i>Віднаходити</i> у текстах різних функційних стилів, типів і жанрів метафору, метонімію, синеκδοχα, гіперболу, літопу, перифразу, евфемізми, епітети, оксиморон, порівняння, персоніфікацію, алгеорію, сарказм, іронію, пародію та <i>визначати</i> їхні види й стилістичні функції; <i>виконувати</i> повний стилістичний</p>

Розділ	Поняття	Стилістичні вміння
Фразеологічна стилістика (стилістична на фразеологія)	Фразеологічна стилістика (стилістична фразеологія). Стилістичне навантаження фразеологізмів. Міжстильові (нейтральні, загальноживані) фразеологізми. Книжні фразеологізми. Розмовно-побутові фразеологізми. Народні-поетичні (фольклорні) фразеологізми. Синонімічні фразеологізми. Трансформація фразеологічних одиниць. Семантичні трансформації фразеологізмів у незвичних контекстуальних умовах, подвійна актуалізація (поєднання прямого й переносного значення), використання на тлі фразеологізму його компонентів, коментування фразеологізму. Структурно-семантичні трансформації: заміна компонентів (субституція), поширення фразеологізму, скорочення фразеологізму, фразеологічний натяк, контамінація фразеологізмів. Індивідуально-авторські фразеологізми.	аналіз тексту й аналізувати використання тропів; застосовувати знання тропів під час проведення уроків української мови в закладах загальної середньої освіти й інше. <i>Виляляти</i> стилістичні компоненти в семантиці фразеологічних одиниць; <i>розмежовувати</i> міжстильові (нейтральні, загальноживані), книжні, розмовно-побутові, народно-поетичні (фольклорні) фразеологізми; <i>кваліфікувати</i> стилістичне значення фразеологічних одиниць; <i>визначати</i> різновиди трансформації фразеологізмів і стилістичні функції трансформованих фразеологізмів; <i>аналізувати</i> особливості використання фразеологізмів у практиці спілкування; <i>виконувати</i> фразеологічно-стилістичний аналіз тексту; <i>застосовувати</i> знання фразеологічних засобів стилістики під час проведення уроків української мови в закладах загальної середньої освіти й інше.
Граматична стилістика. Стилістичний словотвір	Граматична стилістика. Стилістичний словотвір. Стилістичні можливості суфіксації. Стилістичне навантаження префіксів. Стилістичне навантаження суфіксів і словоскладання. Стилістичні функції абревіації. Стилістичне використання графодеривації (дефісація, гама-редуплікація тощо). Словотвірні синоніми.	<i>Визначати</i> стилістичне навантаження суфіксації, префіксації, основоскладання, словоскладання, абревіації, графодеривації; <i>добирати</i> словотвірні синоніми; <i>виляляти</i> стилістичні компоненти в семантиці словотвірних одиниць; <i>кваліфікувати</i> стилістичне значення словотвірних одиниць і <i>виляляти</i> особливості його використання в практиці спілкування; <i>виконувати</i> словотвірно-стилістичний аналіз тексту; <i>застосовувати</i> знання словотвірних засобів стилістики під час проведення уроків української мови в закладах загальної середньої освіти й інше.

Розділ	Поняття	Стилістичні вміння
<p>Стилістична морфологія</p>	<p>Стилістична морфологія. Морфологічна синонімія. Стилістичні можливості категорій роду, числа й відмінка іменників. Стилістичні опозиції варіантних форм відмінків іменника.</p> <p>Стилістичне використання якісних, відносних, присвійних прикметників. Стилістичне вживання ступенів порівняння прикметників. Стилістичне навантаження повних і коротких форм прикметників. Прикметник-епітет.</p> <p>Стилістичне використання часових форм дієслора. Стилістичні можливості категорії способу дієслора. Стилістичне навантаження форм особи дієслора. Стилістичні функції форми виду дієслора.</p> <p>Стилістика форм стану дієслора.</p> <p>Стилістичні функції займенників. Пошання множини. Авторська форма множини («множина скромності»).</p> <p>Стилістичне навантаження прислівників. Стилістичне вживання прийменників. Стилістичне використання сполучників. Полісіндетон. Асіндетон. Стилістичні можливості часток. Інтер'єктиви як стилістична категорія.</p>	<p><i>Добирати морфологічні синоніми; визначати стилістичні можливості категорій роду, числа й відмінка іменників; розмежувати стилістичні опозиції варіантних форм відмінків іменника; аналізувати стилістичне використання якісних, відносних, присвійних прикметників, ступенів порівняння прикметників, повних і коротких форм прикметників; характеризувати прикметники-епітети; потлумачувати стилістичне навантаження часових форм, категорії способу, форми особи, виду й стану дієслора; виявляти стилістичні функції займенників; пояснювати вживання пошанної й авторської множини займенників; з'ясувати стилістичне навантаження прислівників, прийменників, сполучників і часток; знаходити в текстах полісіндетон і асіндетон та визначати їхні стилістичні функції; потлумачувати інтер'єктиви як стилістичну категорію; виявляти стилістичні компоненти в семантиці морфологічних одиниць; конструювати тексти різних функційних стилів, типів і жанрів, використовуючи морфологічні одиниці; виявляти особливості використання морфологічних одиниць в практиці спілкування; кваліфікувати типові помилки в мовностилістичному використанні частин мови; здійснювати стилістичне редагування тексту щодо використання морфологічних засобів; виконувати морфологічно-стилістичний аналіз тексту; застосовувати знання морфологічних засобів стилістики під час проведення уроків української мови в закладах загальної середньої освіти й інше.</i></p>
<p>Стилістичний синтаксис</p>	<p>Стилістичний синтаксис. Синтаксична синонімія. Стилістика словосполучень. Стилістичні можливості двоскладного речення (головних, другорядних</p>	<p><i>Добирати синтаксичні синоніми; аналізувати синонімічні синтаксичні побудови; визначати стилістичні можливості словосполучень, двоскладних речень (головних, другорядних</i></p>

Розділ	Поняття	Стилістичні вміння
	<p>членів речення й засобів зв'язку між ними). Стилістичні функції модальних різновидів речень (розповідних, питальних, спонукальних, бажальних, стверджувальних, заперечних, окличних). Стилістичні функції односкладних речень. Стилістичне навантаження неповних речень.</p> <p>Стилістичні можливості речень з однорідними членами. Стилістичні особливості речень із відокремленими членами. Стилістична роль вставних членів і вставленими компонентами. Стилістичні функції речень із звертаннями.</p> <p>Стилістичне використання складноурядних речень. Стилістичне навантаження складнопідрядних речень. Стилістичні можливості безсполучникових речень. Стилістика складних багаточленних речень. Стилістичне навантаження періоду.</p> <p>Стилістичні функції прямої й непрямої мови. Стилістика невластивості прямої мови. Стилістичне використання авторського введення.</p> <p>Стилістичне навантаження монологічного мовлення. Стилістика діалогічного мовлення. Стилістичне навантаження полілогічного мовлення.</p> <p>Стилістичні можливості абзацу.</p> <p>Порядок слів як стильова ознака мовлення.</p>	<p>членів речення і засобів зв'язку між ними); <i>аналізувати</i> стилістичні функції модальних різновидів речень (розповідних, питальних, спонукальних, бажальних, стверджувальних, заперечних, окличних); <i>з'ясувати</i> стилістичні можливості односкладних і неповних речень, речень із однорідними й відокремленими членами, вставними і вставленими компонентами, зі звертаннями; <i>потлумачувати</i> стилістичне використання складних речень, зокрема періоду; <i>визначити</i> стилістичне навантаження прямої й непрямої мови, невластивості прямої мови, авторського введення; <i>характеризувати</i> стилістичне навантаження монологічного, діалогічного, полілогічного мовлення й абзацу; <i>аналізувати</i> порядок слів як стильову ознаку мовлення; <i>виявляти</i> стилістичні компоненти в семантиці синтаксичних одиниць; <i>розпізнавати</i> омонімічні, антонімічні, полісемічні синтаксичні одиниці; <i>ураховувати</i> лінійні, синтагматичні зв'язки між синтаксичними одиницями, взаємодію між об'єктивними й суб'єктивними чинниками мовного вираження; <i>здійснювати</i> стилістичну кваліфікацію синтаксичних структур, враховуючи не лише їхню структуру, а й лексичне наповнення (комунікативну інтенцію висловлення); <i>виявляти</i> особливості використання синтаксичних структур у практиці спілкування; <i>конструювати</i> тексти різних функційних стилів, типів і жанрів, використовуючи синтаксичні одиниці; <i>здійснювати</i> стилістичне редагування тексту щодо використання синтаксичних засобів; <i>виконувати</i> синтаксично-стилістичний аналіз тексту; <i>застосовувати</i> знання синтаксичних засобів стилістики під час проведення уроків української мови в закладах загальної середньої освіти й інше.</p>

Розділ Фігури	Поняття	Стилістичні вміння
Комунікативно-стилістичні якості мовлення	<p>Комунікативно-стилістичні якості мовлення. Нормативність мовлення. Правильність мовлення. Точність мовлення. Логічність мовлення. Багатство (різноманітність мовлення). Чистота мовлення. Образність мовлення. Простота мовлення. Стилістичність мовлення. Доречність мовлення. Яскравість мовлення. Достатність і ясність мовлення. Виразність мовлення. Комунікативно-стилістичні функції жестів і міміки. Естетичність мовлення. Мистецтво мовлення. Український менталітет і стилістика української мови. Мовний етикет українців. Етикетні формули (вітання, прощання, звертання, знайомства, вдячності, вибачення, об'єднання, відмови, заперечення). Телефонний етикет. Етикет інтернетного спілкування. Етикетні особливості листування. Правила електронного листування. Правила sms-листування.</p>	<p><i>Класифікувати</i> фігури стилістичного синтаксису; <i>виявляти</i> в текстах анафору, епіфору, епанасу, анепіфору, повтор, тавтологію, плеоназм, градацію, ампліфікація, асиндетон, полісіндетон, еліпс, замовчування, рефрен, риторичне питання, парцеляція, лейтмотив тощо <i>й визначати</i> їхні стилістичні функції; <i>добирати</i> приклади фігур стилістичного синтаксису з художніх текстів; <i>виявляти</i> особливості використання фігур стилістичного синтаксису в практиці спілкування; <i>розмежовувати</i> повтор як стилістичний засіб і як ваду тексту; <i>конструювати</i> тексти різних функційних стилів, типів і жанрів, використовуючи фігури стилістичного синтаксису; здійснювати стилістичне редагування тексту щодо використання фігур стилістичного синтаксису; <i>виконувати</i> стилістичний аналіз тексту; <i>застосовувати</i> знання фігур стилістичного синтаксису під час проведення уроків української мови в закладах загальної середньої освіти й інше.</p> <p><i>Дотримуватися</i> нормативності, правильності, точності, логічності, багатства (різноманітності), чистоти, доречності, образності, простоти, достатності, ясності, яскравості, стилістичності, виразності мовлення; <i>оволодіти</i> мистецтвом мовлення; доцільно <i>використовувати</i> жести й міміку; <i>визначити</i> особливості українського менталітету; <i>опанувати</i> особливості мовного етикету українців і <i>послугуватися</i> етикетними формулами в різних ситуаціях спілкування; <i>оволодіти</i> правилами телефонного й інтернетного спілкування, комунікативно-стилістичних якостей мовлення під час спілкування й проведення уроків української мови в закладах загальної середньої освіти й інше.</p>

Рівень сформованості стилістичних умінь майбутніх учителів української мови і літератури залежить від мотивації діяльності студентів і зорієнтування навчання стилістики на професійно-життєві перспективи, високого рівня засвоєння студентами стилістичних понять, стимулювання навчальної діяльності студентів, зокрема підвищення ваги самостійної, творчої й науково-дослідницької роботи, мовленнєвої практики студентів і створення українськомовного освітнього середовища, урахування сучасних підходів до навчання стилістики, доцільного застосування принципів навчання, добору оптимальних методів і прийомів роботи, використання інноваційних технологій навчання стилістики, якості, естетичної вартості й різноманіття текстового (ілюстративного) матеріалу, рівня досконалості комплексу навчально-методичного забезпечення дисципліни. Важливим є системне навчання стилістики в закладах вищої освіти, а також урахування принципу наступності в підготовці студентів зі стилістики української мови. Практика мовної діяльності й мовленнєвого спілкування студентів, досвід професійної роботи в закладах загальної середньої освіти сприяє виробленню міцних стилістичних навичок.

Критеріями сформованості стилістичних умінь вважаємо продуктивну й успішну текстову діяльність студентів (створення текстів і їх сприймання), дотримання стилістичних норм сучасної української літературної мови, набуття чуття мови тощо. Формування стилістичних умінь і навичок майбутніх учителів української мови і літератури – систематичний і комплексний процес. Якщо в учнів вищим рівнем вияву сформованості стилістичних умінь і навичок є свідоме вживання мовних засобів у різних ситуаціях спілкування й текстотворча діяльність, то в майбутніх учителів-словесників існує наступний щабель – формування стилістичних умінь у школярів, зокрема організування процесу визначення, впізнання й кваліфікації стилістичних засобів різних мовних рівнів й співвіднесення їх зі сферою використання; побудова усних і письмових висловлень певних стилів, типів і жанрів, а також уміння помічати й виправляти недоліки мовлення на уроках української мови.

Отже, урахування в освітньому процесі складників психологічної структури особистості сприятиме підвищенню ефективності навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури. Повсякчас варто зважати й на інноваційні набутки психолінгвістики, психологічної герменевтики й гендерної психології. Психологічний підхід до навчання стилістики в закладах вищої освіти уможливив виокремлення етапів формування стилістичних понять і вмінь студентів.

Розділ 2
НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД НАВЧАННЯ
СТИЛІСТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ
ВИЩОЇ ОСВІТИ

2.1. Історіографія досліджень зі стилістики в лінгводидактиці вищої школи

Підґрунтя методики навчання стилістики української мови закладено в працях Є. Дмитровського, М. Пентиліюк, І. Олійника, Л. Рожило, які стосувалися закладів загальної середньої освіти. Зокрема, Є. Дмитровський («Методика викладання української мови в середній школі», 1965 р.) охарактеризував види граматично-стилістичних вправ (усні й письмові, класні й домашні, вправи, які виконуються під час пояснення нового матеріалу й упродовж його закріплення) [150]. У працях М. Пентиліюк «Елементи стилістики на уроках української мови в 4–6 класах» (1973 р.), «Робота з стилістики в 4–6 класах» (1984 р.) та «Робота із стилістики в 8–9 класах» (1989 р.) визначено лінгводидактичні основи роботи зі стилістики й шляхи реалізації методичної системи вивчення стилістики в закладах загальної середньої освіти [419; 421–422]. Наступні студії М. Пентиліюк («Удосконалення змісту і методів навчання української мови», 1982 р.; «Методика вивчення української мови в школі», 1987 р.; «Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах», 2005 р.), Л. Рожило («Методика викладання української мови в середній школі», 1989 р.) чітко окреслюють лінгводидактичну систему навчання стилістики в основній ланці закладів загальної середньої освіти: завдання й зміст стилістики в шкільному курсі української мови; принципи вивчення стилістики; лінгвістичні основи методики стилістики; функційно-стилістичне спрямування у вивченні мови; робота зі стилістики в початковій і основній школі; опрацювання стилів мовлення; узагальнення й систематизація набутих знань зі стилістики; формування стилістичних умінь і навичок; вправи зі стилістики: принципи добору й побудови, зміст, види [339, с. 222–232; 341, с. 362–381; 343, с. 315–334; 332, с. 56–76].

Лінгводидактика збагатилася знаннями з методики вивчення стилістики в закладах загальної середньої освіти й останнім часом. С. Караман тлумачить принцип навчання рідної мови й мовлення на текстовій основі (витоки сучасного текстоцентричного підходу до навчання мови), формування стилістичних умінь і навичок гімназистів та різновиди стилістичного експерименту [208, с. 195]. О. Горошкіна, Л. Попова, А. Нікітіна, І. Кучеренко описують систему поглиблення й систематизацію знань, умінь і навичок зі стилістики в старших класах [126, с. 17–24; 274] тощо. Зроблені кроки зі спеціального підручника за забезпечення стилістики: пробний під-

ручник для гімназій гуманітарного профілю М. Пентилюк «Культура мови і стилістика» (1994 р.), підручник за програмою факультативного курсу О. Авраменка і В. Чукіної «Стилістика сучасної української мови» (2008 р.).

На допомогу вчителю надруковані навчально-методичні посібники: П. Плющ «Збірник вправ з стилістики» (1939 р.), П. Кордун «Вивчення стилістики в середній школі» (1977 р.), С. Дорошенко «Граматична стилістика української мови» (1985 р.), Д. Семчук «Вивчення практичної стилістики і культури мовлення. 10-11 класи» (2003 р.), С. Довлєтова «Українська мова: Стилістика. Культура мови» (2003 р.), Г. Дідук «Лінгвостилістичні та комунікативно-ситуативні вправи на уроках української мови у 5-7 класах» (2004 р.) та інші.

Методика навчання стилістики в закладах загальної середньої освіти як важлива лінгводидактична проблема віддзеркалена в кандидатських дисертаціях українських дослідників. Зокрема, обґрунтовано й розроблено систему формування стилістичних умінь на уроках української мови в початковій (Н. Сіранчук, Л. Сугейко, Н. Янко [548; 549; 592; 674; 675]), основній (Л. Алексєєва, І. Варнавська, І. Гамрецький, Л. Кратасюк, О. Караман, О. Кулик, І. Лопушинський, В. Луценко, М. Марун, Т. Мельник, І. Нагрибельна, А. Нікітіна, В. Новосьолова [3; 71; 96; 254; 205; 263; 304; 308; 318; 328; 363; 367; 375]) та старшій (О. Андрієць, І. Кучеренко [5; 278]) ланках закладів загальної середньої освіти. Системі формування стилістичних умінь школярів із мовленнєвими порушеннями присвячені праці Ю. Коломієць [233].

Аналіз публікацій фахових видань засвідчив, що в теорії й практиці навчання мови лінгводидакти надавали увагу таким аспектам означеної проблеми: стилістична робота в початкових класах (В. Бадер), опанування стилів мовлення (Т. Донченко), вивчення фонетичних (З. Бакум, Г. Глазкова), морфологічних (О. Калита, В. Мельничайко, Ю. Романенко) і синтаксичних засобів стилістики (С. Омельчук), формування стилістичних умінь у старшій ланці (Н. Бондаренко, І. Мамчур, І. Рябенко), робота над стилістичними помилками й підвищенням стилістичної грамотності (М. Крупа, В. Мельничайко) й т. ін. Учителі-практики друкують плани-конспекти уроків зі стилістики (А. Альбрехт, О. Блізніченко, О. Дрик, Н. Карман, С. Коваленко, А. Парубець, Н. Пашук, Т. Редька, Л. Слободянюк та інші) тощо.

Сьогодні наявні праці, в яких досліджуються методичні аспекти навчання стилістики української мови студентів закладів вищої освіти. Здійснений аналіз наукових джерел засвідчує таку етапність досліджень зі стилістики в лінгводидактиці вищої школи:

1. Початковий етап (60-80 рр. ХХ століття), впродовж якого з'являється типова програма зі стилістики для студентів спеціальності «Українська мова і література» (укладач – О. Блик [579]), друкуються посібники В. Ващенко «Стилістичні явища в українській мові» (1958 р.), А. Коваль «Практична стилістика української мови. Вип. 1. Використання лексичних і фра-

зоологічних засобів мови» (1960 р.), «Практична стилістика української мови» (1962 р.), І. Чередниченка «Нариси з загальної стилістики сучасної української мови» (1962 р.), Т. Ярмоленко «Практична стилістика української мови» (1962 р.), академічний курс «Сучасна українська літературна мова. Стилiстика» за загальною редакцією І. Білодіда (1973 р.), І. Ощипко «Практична стилістика української літературної мови. Синтаксис» (1964 р.), «Практична стилістика української літературної мови. Лексика і фразеологія» (1968 р.), О. Масюкевича «Нариси з стилістики сучасної української літературної мови» (1967 р.), збірники вправ Н. Бабиц «Практична стилістика: збірник вправ» (1977 р.) та А. Коваль «Збірник вправ з практичної стилістики» (1979 р.) тощо.

2. Етап становлення (80-і рр. – кінець ХХ століття) – друкується третє видання (доповнене й перероблене) підручника А. Коваль «Практична стилістика сучасної української мови» (1987 р.), програма Л. Мацько «Стилiстика української мови: для студентів спеціальності 2102 «Українська мова та література» філологічних факультетів педагогічних інститутів» (1988 р.), методичні рекомендації Л. Мацько «Стилiстика української мови» (1989 р., 1990 р.), побачив світ підручник О. Пономарева «Стилiстика сучасної української мови» (1992 р.), друкується методична студія Ю. Арешенкова «Класифікація функціональних стилів і вивчення стилістики у вищій та середній школі» (1993 р.), розпочинається видання навчально-методичної продукції для закладів вищої освіти: посібники Г. Волкотруб («Практична стилістика сучасної української мови. Використання морфологічних засобів мови», 1998 р.), Г. Гладіної та В. Сеніної («Питання мовленнєвої культури та стилістики», 1997 р.), З. Куньч, Г. Вознюк, О. Микитюк, Г. Наконечної («Практичні завдання зі стилістики української мови для слухачів курсів української мови і підготовчого відділення», 1991 р., «Практичні завдання і методичні вказівки до теми «Лексичні засоби стилістики української мови», 1993 р., «Морфологічні засоби стилістики. Числівник. Методичні вказівки та практичні завдання з курсу практичної стилістики української мови для студентів першого курсу всіх спеціальностей», 1995 р., «Завдання для моделювання контролю та самостійної роботи студентів з практичної стилістики української мови для студентів І курсу всіх спеціальностей», 1996 р.), К. Серажим («Фонетичні засоби стилістики», «Лексичні засоби стилістики української мови», «Фразеологічні засоби стилістики» «Стилiстичне використання засобів словотвору», «Морфологічні засоби стилістики», 1995–1996 рр.) й інші.

3. Сучасний етап (від початку ХХІ століття – дотепер) – оприлюднюється нова типова програма зі стилістики української мови для студентів філологічних факультетів університетів України (укладач – Л. Мацько, 2002 р.), видаються підручники й навчальні посібники для закладів вищої освіти Н. Бабиц («Практична стилістика і культура української мови»,

2003 р.), Л. Мацько, О. Сидоренко, О. Мацько («Стилістика української мови», 2003 р.), П. Дудика («Стилістика української мови», 2005 р.), А. Капелюшного («Практична стилістика української мови», 2005 р., 2007 р.) й інших, ураховуються вимоги європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи організації освітнього процесу (комплекси навчально-методичного забезпечення дисципліни) й новітні досягнення в царині мовознавства, лінгвостилістики й дидактики, змінюється змістове наповнення лінгводидактичних видань, з'являються навчальні й робочі програми, науково-методичні розвідки викладачів закладів вищої освіти України, розширюється репертуар методичних досліджень (дисертації, словники, довідники, посібники з алгоритмічними приписами, збірники тестових завдань тощо) та їх географія (Київ, Львів, Харків, Луцьк, Житомир, Луганськ, Тернопіль, Глухів, Умань, Черкаси, Рівне, Кам'янець-Подільський, Суми, Переяслав-Хмельницький, Донецьк й інші) тощо.

Аспекти вивчення стилістики спорадично віддзеркалюються в наукових статтях, розміщених у фахових виданнях (Н. Баранник, Н. Бондарєва, І. Гайдаєнко, П. Дудик, С.[І.] Єрмоленко, В. Бадер, З. Бакум, Н. Баранник, М. Греб, Н. Дащенко, О. Караман, С. Караман, І. Коломієць, П. Кордун, К. Климова, Л. Колесник, Г. Конторчук, Л. Кравець, О. Красовська, І. Кучеренко, В. Луценко, Т. Ліштаба, Л. Мамчур, І. Нагрибельна, В. Новосьолова, С. Омельчук, М. Пентилюк, А. Приймак, О. Проценко, Л. Рускуліс, Е. Семененко, Д. Семчук, К. Серажим, Л. Сугейко, Л. Топчій, Л. Шевченко, Н. Шульжук, Н. Янко та інші).

Зокрема, увага звертається на наукові засади навчання стилістики (Н. Бондарєва, І. Гайдаєнко, І. Коломієць, Е. Семененко), психологічні чинники формування стилістичних умінь студентів (Н. Баранник), функційно-стилістичне спрямування в навчанні мови (Л. Рускуліс), специфічні особливості проведення різних форм занять (Т. Ліштаба), методику вивчення стилістичних ресурсів (засобів) української мови (З. Бакум, Л. Бойко), формування комунікативних якостей мовлення на функційно-стилістичних засадах (В. Бадер), вивчення функційних стилів (О. Проценко, А. Приймак), формування стилістичних умінь, навичок і компетентностей майбутніх учителів (Л. Сугейко, Л. Порядченко), зокрема філологів (І. Коломієць, О. Красовська, Т. Ліштаба, А. Приймак, В. Сеніна) та студентів нефілологічних спеціальностей (М. Греб, К. Климова, В. Луценко), специфіку стилістичних вправ (Н. Баранник, С. Єрмоленко, Т. Ліштаба, В. Луценко, С. Цінько), оволодіння методами й прийомами лінгвостилістичного аналізу (Н. Дащенко, І. Коломієць, О. Луценко), самостійну роботу зі стилістики (В. Бадер, Н. Баранник, І. Нагрибельна, С. Цінько, Т. Ліштаба, Л. Топчій), науково-дослідницьку роботу зі стилістики (Т. Фесенко).

Методиці вивчення окремих стилістичних площин у закладах вищої освіти присвячені дисертаційні праці. Так, Н. Баранник у роботі «Розви-

ток граматично-стилістичних умінь у студентів філологічних факультетів у процесі самостійної роботи» (Київ, 2010 р.) [31] розробила критерії й рівні розвитку граматично-стилістичних умінь, запропонувала систему граматико-стилістичних вправ і завдань з урахуванням рівнів самостійної діяльності студентів під час їх виконання; доповнила зміст чинної програми вивчення граматики у процесі самостійної роботи для закладів вищої освіти педагогічного спрямування функційно-стилістичним компонентом. О. Попова в праці «Формування стилістичної вправності мовлення майбутніх учителів початкових класів» (Київ, 2001 р.) пропонує посилити стилістичне спрямування курсу сучасної української мови для студентів факультету підготовки вчителів початкових класів і порушує питання доцільності проведення спеціального практикуму «Професійне мовлення вчителів початкових класів» [445].

На межі між із зазначеними студіями перебуває праця О. Кучерявої «Формування дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів вищих навчальних закладів» (Одеса, 2008 р.) [289], у якій розроблена й науково обґрунтована лінгводидактична модель формування дискурсивної компетентності студентів філологічних факультетів закладів вищої освіти. З-поміж напрямів формування дискурсивної компетентності дослідниця виокремлює засвоєння мовностилістичних характеристик типологічних форм дискурсу. Цікавими є пропозиції таких різновидів вправ, як інформаційно-рецептивні, аналітичні, реконструктивні (завдання на перебудову, розширення й редагування дискурсів тощо) й конструктивні (креативно-конструктивні й креативно-дослідницькі).

На допомогу викладачам вищої школи вийшли друком курси лекцій, навчальні й навчально-методичні посібники, методичні рекомендації, допоміжні видання (словники, довідники) В. Бадер, І. Браги, Н. Бондаревої, В. Ващенко, Г. Волкотруб, І. Гайдаєнко, Г. Гладіної, І. Голубовської, Г. Губаревої, С. Денисової, В. Діц, Т. Ісакової, А. Капелюшного, К. Климової, В. Коваль, Л. Кожуховської, І. Коломієць, Г. Конторчук, Л. Кравець, О. Крижанівської, Г. Кузнецової, З. Куньч, І. Кухарчук, С. Марича, Л. Мацько, О. Нагорної, Т. Наумової, Г. Носиревої, І. Ощипко, Є. Петрової, О. Переломової, І. Побідаш, Л. Погиби, О. Рижко, П. Романюк, В. Сеніної, К. Серажим, Р. Трифонова, В. Чабаненка, І. Чікаліна, Л. Шевченко, Л. Шулінової, Н. Шульжук та інших. Більшість посібників – збірники вправ і завдань, складниками яких є схеми й зразки стилістичного аналізу, тексти для аналізу, контрольні запитання й завдання. Ілюстративний матеріал – уривки з творів класиків світової й української літератури та сучасних письменників, науковців, журналістів, зразки офіційно-ділового стилю, статті зі словників тощо.

У збірнику вправ «Практична стилістика» (1977 р.) Н. Бабич вміщені тренувальні вправи й завдання для творчого осмислення раціонального добору мовних засобів у тій чи тій сфері комунікативної діяльності.

Вправи укладені за розділами «Функціональні стилі сучасної української мови», «Лексичні та фразеологічні засоби стилістики», «Стилістичні можливості засобів словотвору», «Стилістика граматична», «Вимова, милозвучність» [14]. Осучаснила це видання Н. Бабиц в навчальному посібнику «Практична стилістика і культура української мови» (2003 р.) [13]. А. Коваль побудувала «Збірник вправ з практичної стилістики» (1979 р.) відповідно до курсу практичної стилістики сучасної української мови закладів вищої освіти [220]. Тут запропоновано вправи трьох типів: вправи, що сприяють глибшому розумінню стилістичних явищ, зокрема на переклад; вправи, в яких подані взірцеві тексти художнього, наукового й публіцистичного стилів; вправи на редагування. Перевага надається текстам художнього стилю. Вправи й завдання з морфологічної стилістики радить Г. Волкотруб у виданні «Практична стилістика сучасної української мови: Використання морфологічних засобів мови» (1998 р.) [90]. У навчальному посібнику 2004 року видання автор додає вправи щодо стильових різновидів літературної мови й стилістичного використання лексичних засобів стилістики [89]. Систематизований збірник завдань і вправ із фоностилістики, лексичної й фразеологічної стилістики, функційної стилістики «Стилістика української мови: практикум» (2004 р.) підготувала Л. Кравець (за редакцією Л. Мацько) [249]. Вагомими є завдання із використанням словників різних типів. Г. Конторчук у навчальному посібнику «Стилістика сучасної української мови: практичний курс» (2009, 2012 рр.) пропонує різноманітні завдання, зокрема спостереження над стилістичними явищами та їх аналіз, конструювання текстів та інші [235]. У збірнику вправ «Культура української мови та практична стилістика» (2015 р.) Л. Погиби, Л. Голіченко, Н. Кавери та І. Житар акцент зроблений на вправи, що допоможуть удосконалити стилістичну майстерність, закріплять уміння здійснювати стилістичний аналіз й редагування текстів [265] тощо.

Викладачі закладів вищої освіти України пропонують блоки теоретичного матеріалу, розширені плани лекцій, лекційні заняття, плани практичних занять і методичні рекомендації до їх проведення, завдання самостійної та індивідуальної роботи, тестові завдання для модульного контролю знань студентів, завдання модульних контрольних робіт і взірці їх виконання, контрольні запитання з дисципліни, завдання для підвищення рейтингу студентів, програму іспиту, критерії оцінювання знань і вмінь студентів, термінологічні словники. Окремі посібники й методичні рекомендації розраховані лише для студентів заочної форми навчання (Г. Губарева, Р. Трифонов) [136]. Натрапляємо на навчальні видання, в яких поєднано матеріал сучасної української літературної мови й стилістики – Л. Руденко «Навчально-методичний комплекс з дисципліни «Сучасна українська мова» (стилістичний аспект)» (2008 р.) [499], Т. Гордієнко «Стилістич-

не використання синтаксичних засобів (практична стилістика і культура мовлення)» (2009 р.) [584].

Методичні вказівки для самостійного вивчення дисципліни «Стилiстика української мови» (для студентів спеціальностей 6.030501 Українська мова і література, 6.030505 Прикладна лінгвістика) В. Бадер допомагають студентам засвоїти основні стилістичні поняття, оволодіти формами й методами самостійної роботи з мовностилістичним матеріалом, науковою і методичною літературою, сформувати вміння здійснювати стилістичний аналіз текстів, розвинути науково-дослідницькі здібності, виробляти навички контролю й самоконтролю [346]. Цікава структура видання, зокрема складниками кожної теми є такі міні-модулі: настановно-мотиваційний, змістово-пошуковий (основні поняття теми, основна література, література для поглибленого вивчення), контрольнo-смысловий, адаптивно-перетворювальний, контрольнo-рефлексивний, духовно-естетичний. Подибуємо монопосібники зі стилістики, які віддзеркалюють один із аспектів вивчення дисципліни. Зокрема, Г. Онуфрієнко запропонувала навчальний посібник з алгоритмічними приписами «Науковий стиль української мови» (друге видання – Київ, 2009 р.) [397]. Автор зауважує: «В основу навчального посібника покладено науково обґрунтовану та методично апробовану ідею навчання української наукової мови в контексті прогресивної концепції діяльнісного підходу та в умовах Болонського процесу. Організація самостійної роботи із запропонованими алгоритмічними приписами, що раціонально й оптимально скеровують мисленнєво-мовленнєву діяльність при опрацюванні різноманітних наукових джерел як з метою «згортання» їх змісту до рівня плану, конспекту, анотації, реферату, рецензії, так і для підготовки українською мовою наукової доповіді, виступу в дискусії, статті, суттєво підвищує ефективність інтелектуальної праці та забезпечує перспективи самоосвіти у подальшому професійному зростанні» [397, с. 2]. У посібнику обґрунтована й апробована ідея діяльнісного навчання української наукової мови.

Сучасні освітні процеси проектує на курс стилістики української мови В. Бадер, яка відповідно до вимог комп'ютерної лінгводидактики, зокрема врахування специфіки принципів комп'ютеризованого навчання, способів подання теоретичного й практичного матеріалу, особливостей контролю й самоконтролю набутих знань, розробила електронний підручник «Стилiстика української мови» [21]. Автор пропонує змінити традиційну логіку вивчення теоретичного матеріалу й зважати на екстралінгвістичні й інтралінгвістичні ознаки текстів різних стилів, а відтак опанувати стилістичні ресурси кожного мовного пласта.

Частково методичні аспекти навчання стилістики у вищій школі віддзеркалені у виданнях з методики викладання лінгвістичних дисциплін і з дотичних лінгводидактичних проблем (монографіях, навчальних і навчально-методичних посібниках). Зокрема, О. Семенов говорить про необхідність

на заняттях зі стилістики досліджувати на основі текстів культурно-історичні конотації, потребу контрастивних стилістичних студій і впровадження елементів інтерактивної стилістики [525, с. 193]. Дослідниця переконана, що «Лекційно-практичний курс стилістики доцільно спрямовувати на вивчення національної своєрідності системи функціональних стилів, набуття умінь і навичок стилістичного аналізу мовних явищ різних рівнів, збагачення й розвиток креативної функції мовної особистості» [524, с. 152].

Короткі методичні завваги щодо вивчення стилістики відбиті в робочих програмах зі стилістики викладачів закладів вищої освіти: мета, завдання вивчення дисципліни, знання, вміння, навички й компетентності зі стилістики, форми проведення занять, методи навчання й методи контролю (усного, письмового, самоконтролю), обсяг самостійної роботи, система оцінювання знань студентів, методичне забезпечення курсу тощо (Н. Барановська, Т. Видайчук, Г. Губарева, С. Дем'яненко, Н. Дзюбишина-Мельник, А. Євграфова, С. Кіраль, І. Левчук, І. Літвінова, Т. Ліштаба, Л. Масенко О. Медведь, О. Мироненко, А. Нелюба, Н. Павлик, В. Пітель, О. Пономарів, О. Садовнікова, Ю. Ситько, Л. Станіславова, О. Стишов, О. Строкаль, В. Титаренко, Л. Топчій, І. Фаріон, Н. Шульжук й інші).

З-поміж зарубіжних лінгводидактів питаннями навчання стилістики в закладах вищої освіти займалися Л. Кантейкіна («Формування стилістичної компетентності в студентів-білінгвів філологічного факультету педагогічного вишу впродовж навчання лінгвістичним дисциплінам», Чебоксари, 2011 р.) [198–200], І. Іванченко («Функціонально-семантичний підхід як основа формування суцільних інтеграційних умінь студентів в організації навчання стилістики учнів 5-9 класів», Орел, 2006 р.) [185], А. Сапарбаєва («Формування лексично-стилістичної компетенції студентів немовних вишів у практичному курсі російської мови (на матеріалі дієслова)», Алмати, 2009 р.) [511], М. Бодоны («Навчання іншомовної стилістичної компетенції студентів-лінгвістів», П'ятигорськ, 2005 р.) [49] й інші. Відомі посібники й методичні рекомендації О. Барбашової «Практикум по стилистике» (Красноярск, 2000 р.), Н. Купіної та Т. Матвеевої «Основы стилистики и культуры речи» (Єкатеринбург, 2003 р.), Т. Воронцової «Элементарная стилистика» (Іжевськ, 2008 р.), Е. Шиканян, А. Варданян «Упражнения по практической стилистике русского языка» (Єреван, 2009 р.), Т. Сінкевич «Грамматико-стилистический практикум по русскому языку» (Вітебськ, 2012 р.), Н. Мартирян «Сборник заданий по стилистике и культуре речи современного русского языка» (Єреван, 2015 р.) тощо. Російські науковці досліджують стилістичний аспект у лінгвістичній підготовці студентів (С. Вартапетова [72]), формування професійної компетентності (зокрема стилістичної) в студентів-філологів у курсі стилістики (М.Бакулін, Ю. Слободська, М. Стурикова [23; 588; 589]), види вправ зі стилістики (Н. Мирошкіна, А. Суєтіна [351; 593–595]), застосування технологій проблемного навчання (Г. Коса-

рева [241]), особливості вивчення стилістики в немовному закладі вищої освіти (О. Лапшина, Н. Мирошкіна [290; 291; 351]).

Отже, лінгводидактичні студії навчання стилістики в закладах вищої освіти засвідчують частковість опрацювання означеної проблеми, спорадичність здійснених досліджень, відсутність комплексного підходу. Почасти вони не відповідають сучасним потребам вищої школи й не враховують новітні підходи до організації освітнього процесу, залишають поза увагою окремі теоретичні й практичні питання. Виникла потреба теоретичного узагальнення нових аспектів лінгвостилістичних досліджень через зміну бачення мови, зокрема її помежів'я з філософією мови, культурологією, соціолінгвістикою, етнолінгвістикою, комунікативною, антропоцентричною, когнітивною й прагматичною лінгвістикою та ін. З'являються нові мовні жанри, методи й методики (метод аперцепційного декодування тексту, «слово-образ», структурно-семантичної реалізації концептів, моделювання лексично-семантичних і асоціативно-семантичних полів, виділення архетипів поетичного мислення) тощо. Актуальним є впровадження елементів інтерактивної стилістики як засобу реалізації мовної комунікації, посилення уваги до мовної особистості автора, його ідіолекту.

2.1. Аналіз організаційно-методичного й навчально-методичного забезпечення стилістики української мови

Відповідно до статті 10 Закону України «Про вищу освіту» [483] зміст освітньої діяльності в закладах вищої освіти України регламентується стандартом вищої освіти, що розробляє центральний орган виконавчої влади у сфері освіти й науки. Він визначає вимоги до освітньо-професійної програми, в якій зазначається обсяг кредитів, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти, перелік компетентностей випускника, нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання, форми атестації, вимоги системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти й інше. Заклад вищої освіти на основі відповідної програми розробляє навчальний план спеціальності, що регламентує перелік і обсяг навчальних дисциплін у кредитах, послідовність вивчення дисциплін, форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік освітнього процесу, форми поточного й підсумкового контролю тощо.

Аналіз нормативних документів у галузі вищої освіти, зокрема освітньо-професійних програм і типових навчальних планів підготовки вчителів української мови і літератури, свідчить, що навчальна дисципліна «Стилiстика української мови» є нормативною й уналежнюється до циклу спеціальних дисциплін (фахових дисциплін), пізніше – циклу професійної та практичної підготовки / циклу професійної науково-предметної підготовки / циклу професійно-орієнтованої підготовки (табл. 2.1).

**Дисципліна «Стилістика української мови»
в типових навчальних планах і стандартах вищої освіти**

Назва документа, вихідні дані	Спеціальність, напрям підготовки	Шифр	Тип дисципліни	Цикл підготовки	Кількість годин і кредитів	Вид підсумкового контролю
Навчальний план (Київ, 1985)	2102 Українська мова і література	–	Нормативна	–	50 год.	Залік
Навчальний план педагогічних інститутів Української РСР (Міністерство народної освіти УРСР; Державний комітет СРСР по народній освіті. Київ, 1989, 1991)	02.19.00 Українська мова і література	–	Нормативна	Цикл спеціальних дисциплін	30 год.	Залік
Тимчасовий навчальний план. (Міністерство освіти України. Київ, 1997) ¹	7.030501 Українська мова і література (на базі освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст» за спеціальністю «Початкове навчання»)	–	Нормативна	Цикл фахових дисциплін	200 год.	
Проект Галузевого стандарту вищої освіти Міністерства освіти і науки України освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» (Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. Київ, 2002)	6.010100 Педагогіка і методика середньої освіти. Українська мова і література	ПП 11	Нормативна	Цикл професійної та практичної (професійно-орієнтованої) підготовки – професійної науково-предметної підготовки	216 год. (4 нац. кредити)	Не визначено

¹ Дисципліна «Стилістика, основи культури мови».

Назва документа, вихідні дані	Спеціальність, напрям підготовки	Шифр	Тип дисципліни	Цикл підготовки	Кількість годин і кредитів	Вид підсумкового контролю
Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра (Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. Київ, 2009)	6.020303 Філологія*. Українська мова і література	3.1.010	Нормативна	Цикл професійної та практичної підготовки – професійної підготовки	216 год. (4 нац. кредити, 6 кредитів ECTS)	Екзамен

Порівняльний аналіз типових навчальних планів і стандартів вищої освіти (зокрема, проектів, освітньо-професійних програм), поданих у табл. 2.1, дозволяє простежити динаміку кількості годин, відведених на вивчення стилістики в закладах вищої освіти. Проаналізуємо це докладніше.

Навчальний план 1940 року спеціальності Українська мова і література з лінгвістичних дисциплін передбачав вивчення лише сучасної української мови, історії української мови, діалектології української мови і методики викладання української мови [360, с. 84–87]. У 1985 році запроваджуються нові типові навчальні плани для всіх педагогічних спеціальностей педагогічних інститутів. Відповідно до них на спеціальності 2102 Українська мова і література дисципліна «Стилiстика української мови» вивчалася в обсязі 50 годин (26 год. лекцій і 24 год. практичних занять). З 1989 року на спеціальності 02.19.00 Українська мова і література стилістика опановувалася за 30 годин, що фактично унеможлилювало ґрунтовне засвоєння теоретичних відомостей із дисципліни й набуття необхідних стилістичних умінь і навичок.

Кількість годин, відведених на фахові дисципліни, довгий час була узвичаєною: «педагогічні заклади освіти працювали за навчальними планами, згідно з якими всі дисципліни було об'єднано в три цикли: суспільні науки (454 або 544 год.), психологічно-педагогічні науки (їх перелік залишався незмінним із загальною кількістю 460 год.), спеціальні науки, що визначають профіль педагога, на вивчення яких виділялося 200 год.» [569, с. 91]. У закладах вищої освіти передовсім здійснювалася поглиблена комуністично зідеологізована професійна підготовка й на вивчення дисциплін суспільно-політичного спрямування (основи марксизму-ленінізму, діалектичний та історичний матеріалізм, марксистсько-ленінська філософія, марксистсько-ленінська естетика, історія КПРС й інші) відводилася більша кількість годин. Погоджуємося з О. Семеном, що визначальними ознаками

вчителя української мови і літератури того періоду були комуністичний світогляд, висока свідомість, моральна цілісність, ідейна переконаність, чистота помислів, почуттів і совісті [525, с. 63].

Підходи відчутно змінилися лише в кінці ХХ (після 1991 р.) – на початку ХХІ століття. В Україні розпочалася фундаменталізація змісту професійної підготовки на засадах гуманістичної й гуманітарної парадигм [569, с. 104], зокрема ґрунтовне вивчення дисциплін професійної науково-предметної (фахової) підготовки, адже «Національна школа чекала на вчителя-словесника, котрий мав бути підготовленим до співпраці з творчими непересічними особливостями учнів» [525, с. 79]. Загальна кількість годин зі стилістики української мови збільшилася до 216 год., що вважаємо позитивною тенденцією в національній системі вищої освіти, зокрема професійній підготовці вчителя.

Водночас сьогодні у зв'язку з автономією закладів вищої освіти, сучасним оновленням змісту освіти, укладанням освітньо-професійних програм самими закладами, немає однастайності в кількості годин, відведених на вивчення дисципліни «Стилістика української мови». Удоступнені джерела (освітньо-професійні програми, навчальні плани, робочі програми навчальної дисципліни, навчальні й навчально-методичні посібники) свідчать, що ці межі коливаються від 90 год. (Херсонський державний університет, Хмельницький національний університет й інші) до 180 год. (Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія й інші). 120 год. на стилістику української мови виокремлено в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини й Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки. У закладах вищої освіти спостерігаємо дві тенденції: 1) об'єднання стилістики української мови з культурою української мови (переважно на спеціальності 035 Філологія. (Українська мова та література) – Хмельницький національний університет, Київський університет імені Бориса Грінченка, Ізмаїльський державний гуманітарний університет (по 120 год.), Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна (по 90 год.); 2) зменшення кількості годин порівняно з попередніми роками: Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (216 год. → 120 год.), Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (216 год. → 180 год.). На нашу думку, ця тенденція пояснюється збільшенням кількості годин у навчальних планах підготовки фахівців на дисципліні вільного вибору студента й подеколи не пропорційним скороченням годин за нормативними дисциплінами.

Відповідно до вимог освітньо-професійної програми спеціальності й згідно з навчальним планом підготовки фахівців розробляється робоча

програма навчальної дисципліни, складником якої є програма дисципліни (інформаційний обсяг) [301]. До ухвалення в 2014 році нового Закону України «Про вищу освіту» на основі освітньо-професійної програми й навчального плану спеціальності (напряму підготовки) розроблялася навчальна програма дисципліни, яка вважалася нормативним документом, що визначав місце й значення дисципліни в реалізації освітньо-професійної програми підготовки, її зміст, послідовність і організаційні форми вивчення навчальної дисципліни, вимоги до знань і вмінь студентів. Типові навчальні програми дисциплін укладалися науково-педагогічними працівниками провідних закладів вищої освіти України, затверджувалися державним органом виконавчої влади у сфері освіти й оприлюднювалися.

Як типові зі стилістики української мови для студентів філологічних факультетів вищих навчальних закладів використовувалися навчальні програми, укладені О. Блик (1980 р. [579]) та Л. Мацько (1988 р. [575] і 2002 р. [322])¹.

Програма-1980 складається з пояснювальної записки, у якій подається значення дисципліни, форми проведення занять, завдання лекційних і практичних занять, організація самостійної роботи студентів, орієнтовний розподіл лекційних годин, завваги до використання на заняттях стилістичного аналізу тексту, перелік технічних засобів [579]. О. Блик рекомендувала не віддаляти в часі проведення лекційних і практичних занять та розподіляти лекційні години так: вступ – 2 год., фоностилістика – 2 год., стилістичні функції лексичних засобів – 4 год., стилістичні функції фразеологізмів – 2 год., стилістичні функції словотворчих засобів – 2 год., стилістичні функції морфологічних засобів – 4 год., стилістичні функції синтаксичних засобів – 4 год., що вважаємо абсолютно доцільним за такої кількості годин. Увага акцентувалася на стилістичному аналізі тексту, і що надважливо – на набутті мовно-стилістичних умінь і навичок, необхідних майбутньому вчителю-словеснику в його педагогічній діяльності, та доборі для стилістичного аналізу текстів із творів художньої літератури, що вивчаються у школі.

У розділі «Стилістичні функції морфологічних засобів» зазначалося про потребу вивчення стилістичних можливостей іменника, прикметника, дієслова, займенника, прислівника, частки, вигуку, прийменника, сполучника, а відтак – засвоєння стилістичних функцій категорій роду, числа, часу, особи, способу й стилістичного навантаження словозмінних паралелей (іменникових, прикметникових, дієслівних). На нашу думку, таке структурування інформаційного обсягу дисципліни передбачає певне дублювання навчального матеріалу, адже не видається можливим вивча-

¹ Далі: програма-1980, програма-1988, програма-2002.

ти, наприклад, стилістичні функції дієслова, дієслово як засіб динамічного розгортання дії, як засіб стилістичної виразності тексту, стилістичну роль потенціальної дієслівності, метафоризацію дієслів, дієслівні порівняння, дієслівну ампліфікацію безвідносно до граматичних категорій цієї частини мови. У практичній частині програми-1980 вартісними є завдання щодо редагування текстів з різною метою: усунення помилок у слововживанні, усунення «зруйнованих фразеологізмів» або контамінації кількох фразеологічних одиниць, уникнення перенасиченості текстів іменниками з певними суфіксами, усунення двозначності, яка виникає внаслідок неточно введеного у текст займенника, виправлення стилістично невиразних текстів і текстів зі стилістичними помилками.

З-поміж інформаційного забезпечення (основна література) – академічна стилістика української мови за загальною редакцією І. Білодіда (відповідальний редактор – Г. Іжакевич) і навчальний посібник І. Чередниченка «Нариси з загальної стилістики сучасної української мови». Допоміжна література обмежується працями А. Коваль, І. Білодіда, Л. Скрипник і двома колективними монографіями. Незначний вплив ідеологічних нашарувань відбивається в пропозові опрацювати матеріали двох з'їздів КПРС і двох праць В. Леніна.

За програмою-1988 на вивчення стилістики відводиться 50 годин (26 год. лекцій, 24 год. практичних занять). Програма чітко структурує дисципліну на чотири розділи: 1. Вступ. Стилiстика як лiнгвiстична дисциплiна. 2. Основнi поняття стилiстики. 3. Характеристика функцiональних стилiв української лiтературної мови. 4. Засоби (ресурси) стилiстики української мови [575]. Особливiстю програми є необхiднiсть ґрунтовного опанування основних понять стилiстики (стиль, функцiйний стиль, мовленнєва системнiсть стилю, загальномовна норма, лiтературна норма, стильова норма, стилiстичнi помилки, стилiстичне значення, стилiстично нейтральнi й стилiстично забарвленi мовнi одиницi, емоцiйно-експресивна й функцiональна стилiстична забарвленiсть, експресiя, стилiстема, стилiстичнi засоби, стилiстичний прийом й iншi), iсторiї її становлення й розвитку, а також розгляд морфологiчних засобiв стилiстики з огляду на стилiстичну продуктивнiсть морфологiчних категорiй, а не зважаючи на їхню частиномовну належнiсть. Складниками програми є питання про значення курсу для пiдготовки вчителя-словесника й викладання української мови i лiтератури в школi, зокрема в умовах дiалектного довкiлля й українсько-росiйського бiлiнгвiзму. Сумнiвним, на нашу думку, є вилучення з практичної частини роздiлу «Стилi української мови» (який був у програмi-1980) та його додавання до теоретичної. Немає потреби докладно вивчати на лекцiйних заняттях ознаки всiх функцiйних стилiв, рацiональнiше ознайомитися з ними на практичних заняттях через аналiз текстiв. До того ж ця тема є складником роздiлу «Основнi поняття стилiстики».

Л. Мацько урізноманітнює методи й прийоми роботи під час проведення практичних занять: самостійна робота з визначених тем; семантично-стилістичний аналіз тексту; творчі роботи студентів за стилістичними завданнями, їхній аналіз і стилістична правка, обґрунтування пропозицій для вдосконалення тексту; спостереження за студентським мовленням, його семантично-стилістичний аналіз, оцінка й обґрунтування конструктивних пропозицій; конструювання текстів за визначеними стильовими й стилістичними параметрами; творчі роботи з використанням стилістичного експерименту, вправи на переклад тощо. Програма-1988 великою мірою піддалася впливу тогочасних історичних обставин розвитку України. Погоджуємося з висновком О. Семеног, що «Розгляд програм навчальних дисциплін дає можливість стверджувати про акцентування уваги на питаннях підготовки вчителя як активного виконавця рішень партії й уряду, готового здійснювати виховання учнів у дусі радянського патріотизму і пролетарського інтернаціоналізму» [525, с. 51]. Зазначені аспекти віддзеркалюються не лише у формуванні списку літератури (23,4 % джерел – праці К. Маркса, В. Леніна, матеріали з'їздів КПРС, 27,6 % – російськомовні джерела, лише 49 % – праці українських дослідників), а й у визначенні мети і завдань вивчення дисципліни, її методологічної основи й інших площинах.

У програмі-2002 курс стилістики складається з п'яти розділів: «Вступ. Стилiстика як лiнгвiстична наука i навчальна дисциплiна», «Iсторiя i джерела стилiстики», «Основнi поняття стилiстики», «Характеристика функцiональних стилiв української лiтературної мови», «Засоби (ресурси) стилiстики української мови» [322]. На вiдмiну вiд попереднiх програм тут подається окремим роздiлом «Iсторiя i джерела стилiстики». У теоретичнiй частинi програми Л. Мацько надзвичайно скрупульозно деталiзує кожен iз означених роздiлiв. Тлумачаться сучаснi площини вивчення стилiстики, як-от: мовний i позамовний аспекти стилiстики (мовнi одиницi, мовленнєвi засоби, мотиви i критерiї добору й вiдбору мовних одиниць вiдповiдно до мети й умов спiлкування); лiнгвоукраїнознавство як методологiчна основа курсу стилiстики української мови; генерувальна функцiя стилiстики мовлення; поняття про комунiкативнi стратегiї текстiв; iсторичнi особливостi стилю, спiввiдношення iнтернацiонального й нацiонального, об'єктивного й суб'єктивного в стилi, стилiстика й теорiя комунiкацiї тощо. Увага звертається на епiстолярний i конфесiйний стилi.

Структурними компонентами програми-2002 є блоки державного стандарту й контрольнi питання. Водночас, на нашу думку, виокремлення блоку державного стандарту почасти не спiввiдноситьсiя з обсягом iнформацiйного матерiалу: 1–7 блоки – стилiстика як лiнгвiстична наука i навчальна дисциплiна, структура стилiстики, стилiстика в системi iнших наук, джерела та iсторiя стилiстики, основнi поняття стилiстики,

стилі української мови; 8–12 – характеристика кожного функційного стилю; 13 – стилістичні засоби (ресурси) мови, в якому подається лише лексична стилістика; 14 – фоностилістика; 15 – граматична стилістика; 16 – фігуральність мови, фігури слова і фігури думки. Зауважимо, що термін *фігури слова й фігури думки* ні в теоретичній, ні в практичній частині не згадується.

Запропоновані методи й прийоми для роботи на практичних заняттях збігаються з тими, що визначала Л. Мацько в програмі-1988. З огляду на майбутній фах студентів, вартісними в програмі-2002 є питання навчання української мови в закладах загальної середньої освіти й закладах вищої освіти: робота з практичної стилістики на уроках української мови в усіх типах середніх шкіл, її значення для розвитку зв'язного мовлення учнів і підвищення культури мови й мовлення; значення навчального курсу стилістики української мови для підготовки вчителя-словесника й викладання української мови в усіх типах закладів загальної середньої і вищої освіти України. До окремих тем практичної частини подаються джерела фактичного матеріалу, якими варто послуговуватися, зокрема спостереження за алітерацією, асонансами в поетичних текстах Т. Шевченка, Лесі Українки, П. Тичини, Олександра Олеся, М. Семенка; за використанням відмінкових форм іменників у поезіях М. Рильського, А. Малишка; за стилістичним навантаженням модальних різновидів речень (на матеріалі творчості М. Коцюбинського, А. Головка, О. Довженка, У. Самчука) тощо. Принагідно зауважимо, що як ілюстративний матеріал рекомендуються тексти лише таких сучасних письменників, як І. Драч, Л. Костенко, І. Калинець, Ю. Андрухович, Є. Пашківський.

Література в програмі дібрана почасти спорадично, адже в загальному списку подано підручники, монографії й навчальні посібники зі стилістики, видання з інших навчальних дисциплін, дотичні до стилістики (Ф. Бацевич «Нариси з комунікативної девіатології», Т. Космеда «Аксіологічні аспекти прагмалінгвістики»), епістолярну спадщину («Вибрані листи Пантелеймона Куліша українською мовою»), публіцистику (О. Гончар «Письменницькі роздуми», М. Рильський «Ясна зброя»), окремі статті. Поза списком основної й допоміжної літератури залишилися наукові й навчальні видання зі стилістики.

На основі типових навчальних програм зі стилістики української мови укладалися робочі програми навчальної дисципліни. Сьогодні робоча програма навчальної дисципліни є нормативним документом закладу вищої освіти й укладається на підставі освітньої програми й навчального плану спеціальності. На думку Т. Туркот, сучасні робочі програми навчальної дисципліни повинні відповідати принципам модульності (врахування ідеї модульного навчання), структурування змісту (поділ матеріалу в межах модуля на структурні елементи), оперативного

зв'язку, паритетності (паритетна співпраця між викладачем і студентом) тощо [616, с. 151–157]. Робоча програма визначає конкретний зміст і обсяги навчальної дисципліни й алгоритм вивчення навчального матеріалу з урахуванням міждисциплінарних зв'язків, що унеможлиблює дублювання навчального матеріалу. Складниками робочої програми навчальної дисципліни є опис навчальної дисципліни, заплановані результати навчання, програма, структура (тематичний план) навчальної дисципліни, теми семінарських (практичних, лабораторних) занять, завдання для самостійної роботи, індивідуальні завдання, методи контролю, схема нарахування балів, рекомендована література (основна, допоміжна), інформаційні інтернетні ресурси [301].

Аналізу піддавалися робочі програми навчальної дисципліни «Стилiстика української мови», навчально-методичні посiбники, навчальні плани пiдготовки фахiвцiв, оприлюдненi в паперовому варiантi або розмiщенi на офiцiйних сайтах вищих навчальних закладiв чи iнших iнтернетних ресурсах, зокрема Київського унiверситету iменi Бориса Гринченка (Т. Видайчук, 2016 р.) [580], Нацiонального унiверситету «Киiво-Могилянська академiя» (Л. Масенко, Н. Дзюбишина-Мельник, 2008 р.) [583], Нацiонального унiверситету «Львiвська полiтехнiка» (І. Фарiон, 2009) [578], Рiвненського державного гуманiтарного унiверситету (Н. Шульжук, 2012 р.) [663], Бердянського державного педагогiчного унiверситету (Н. Павлик, 2012 р.) [582], Уманського державного педагогiчного унiверситету iменi Павла Тичини (І. Коломiєць) [577], Кiровоградського державного педагогiчного унiверситету iменi Володимира Винниченка (Т. Лiштаба, 2015 р.) [581] й iншi.

Порiвняльний аналіз робочих програм навчальної дисципліни здiйснювався за такими критерiями: тип дисциплiни за навчальним планом (освiтньо-професiйною програмою), курс i семестр вивчення, кiлькiсть змістових модулiв, загальна кiлькiсть годин та iх розподiл за видами навчальних занять, кiлькiсть модулiвних контрольних робiт, вид пiдсумкового контролю, рекомендована лiтература тощо. Аналізувалася й змiстова компонента робочих програм.

Спостерiгаємо виокремлення на вивчення стилiстики української мови рiзної кiлькостi змістових модулiв i iхнє неоднакове iнформацiйне наповнення. Зокрема, в програмi І. Коломiєць такий подiл на змiстовi модулi: 1. Теоретичнi основи стилiстики. Функцiональна стилiстика. 2. Художньо-виразовi засоби мовлення (фоностилiстика, тропiка, поетичний синтаксис). 3. Стилiстика мовних одиниць: лексико-фразеологiчні засоби. 4. Граматична стилiстика мовних ресурсiв [577]. Виправданим, на нашу думку, є подiл на чотири змiстовi модулi в програмi Т. Лiштаби: 1. Теоретична стилiстика. 2. Ресурси стилiстики української мови та iх використання. Лексична, фразеологiчна та фонетична стилiстика. 3. Ресурси стилiстики

української мови та їх використання. Граматична стилістика. 4. Функціональна стилістика [581].

Трапляється порушення співвідносності між змістовими модулями та інформаційним обсягом. Наприклад, у програмі Н. Шульжук п'ять змістових модулів: 1. Стилiстика української мови як лiнгвiстична наука й навчальна дисциплiна. 2. Iсторiя i джерела стилiстики. 3. Основнi поняття стилiстики. 4. Функцiональнi стилi української мови. 5. Стилiстичнi засоби української лiтературної мови [663]. Програма Н. Павлик передбачає шість змістових модулів: 1. Стилiстика як лiнгвiстична наука i навчальна дисциплiна. Основнi поняття стилiстики. 2. Функцiональнi стилi української лiтературної мови. 3. Засоби (ресурси) стилiстики української мови (фоностилiстика, лексична стилiстика – А. П.). 4. Засоби (ресурси) стилiстики української мови (стилiстичнi засоби словотвору – А. П.). 5. Засоби (ресурси) стилiстики української мови (стилiстична морфологiя, стилiстичний синтаксис – А. П.). 6. Тропiка. Основнi види тропiв. Фiгури. Класифiкацiя фiгур [582]. Звертаємо увагу на те, що 3–5 змістові модулі мають однакові назви, що є неприпустимим. До того ж на кожен змістовий модуль потрібно розподіляти бали, що присвоюються студентам, відтак це утруднює роботу викладача. У програмі Т. Видайчук два змістові модулі: 1. Стилiстика як лiнгвiстична наука. 2. Стилiстичнi засоби української мови [580].

Фіксуємо позитивні тенденції в змістовому наповненні програм. І. Фаріон пропонує вивчати питання культурно-семіотичного й функційно-комунікативного аспектів стилістики [478]. Вона вважає доцільним подавати історичні й етнічні ракурси трактування лінгвостилістичних питань: роль культурно-національних орієнтацій у сучасних проблемах нормалізації й кодифікації української мови; історію творення мовної норми й мовного стандарту; етноідентифікаційний аспект звукового поля мови; історично-нормативний аспект: суфіксальна, префіксальна й префіксально-суфіксальна інтерференція; лексичні засоби практичної стилістики, нормування лексики в контексті історичного розвитку української літературної мови ХХ ст.; універсальне й унікальне у сфері фразеології; особливості архаїзації та актуальність неологізації тезауруса; пуристичні тенденції; ономастичний простір (антропонімія, топонімія, тощо) суспільства як етнічний знак і межомовна універсалія; дискурсивні слова (частки, сполучники, модальні слова) як етноспецифічні ідентифікатори в культурі спілкування тощо. Нам імпонує додавання теми «Етикетний аспект вербального і невербального спілкування». Одноставний з І. Фаріон П. Дудик, у навчальному посібнику якого є розділ «Комунікативно-стилiстичнi якостi мовлення», адже «Використання в усному й писемному мовленнi форм i елементiв, сповнених української ментальностi, має бути стилiстично вмотивоване, функцiонально доречне i подпорядковане конкретнiй комунікативнiй метi» [165, с. 289–337]. Ми підтримуємо О. Геймбуха, який у програмі зі стилістики до

розділу «Проблеми вивчення російського мовлення на сучасному етапі» додає такі питання: смс-повідомлення й проблема стилю, конструктивно-стильові вектори в інтернетній комунікації [98].

Переконані, що поділ навчального курсу на змістові модулі залежатиме від логіки освітнього процесу, інформаційного обсягу курсу й можливостей щодо об'єднання певних розділів і тем. У Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка дисципліна «Стилістика української мови» вивчається впродовж двох семестрів (7 і 8 семестри), тому вважаємо за доцільне виокремити два змістові модулі:

1. Вступ. Історія та джерела стилістики. Основні поняття стилістики. Стилістичні засоби (ресурси) української літературної мови (фонетична, лексична й фразеологічна стилістика).

2. Стилістичні засоби (ресурси) української літературної мови (стилістичний словотвір, стилістична морфологія, стилістичний синтаксис). Комунікативно-стилістичні якості мовлення.

Цілком правомірним є виокремлення лекційних і практичних занять зі стилістики української мови. Здійснений аналіз розподілу аудиторних годин за видами навчальних занять свідчить, що в більшості закладів вищої освіти домінують практичні (а також семінарські й лабораторні) заняття, що, на нашу думку, є доцільним. Подеколи питання теоретичної стилістики незрозумілі без спостереження й аналізу ілюстративного матеріалу. Викликають сумніви наявність семінарських занять зі стилістики, наприклад, у програмі Київського університету імені Бориса Грінченка [580]. Нам не видається можливим опанувати узагальнювальну прикладну дисципліну «Стилістика української мови» в процесі такого виду навчальних занять. Водночас обґрунтованою є потреба в лабораторних заняттях із дисципліни, що ми цілком підтримуємо (докладніше про види навчальних занять зі стилістики див. підрозділ 4.1).

Позитивною є тенденція виокремлення у курсі стилістики годин на індивідуальну роботу або індивідуальні навчально(науково)-дослідницькі завдання як позааудиторну навчальну або навчально-дослідницьку самостійну роботу студентів. Її мета – самостійне вивчення частини програмного матеріалу, систематизація, поглиблення, узагальнення, закріплення й практичне застосування знань студента з дисципліни та розвиток навичок самостійної роботи. В аналізованих робочих програмах навчальної дисципліни фіксуємо такі види роботи, як підготовка рефератів, виконання практичних завдань, створення навчальних і дослідницьких проєктів, комплексний опис стилістичних явищ, здійснення повного лінгвостилістичного аналізу текстів різних функційних стилів, типів і жанрів тощо. Переважають реферати, пов'язані зі стилістичним аналізом творів українських письменників («Стилістичні функції старослов'янізмів у поезії Т. Шевченка», «Стилістичне забарвлення афіксів у художніх, публіцистичних, наукових

і розмовних текстах», «Лексико-граматичне вираження тропів у поетичній мові письменника (Т. Шевченка, І. Франка, Лесі Українки, Олександра Олеся, М. Вороного, П. Тичини, М. Рильського, М. Зерова, В. Сосюри, А. Малишка, В. Симоненка, В. Стуса, Ліни Костенко, І. Драча та ін.)» та інші), хоча, думаємо, що краще цей різновид роботи кваліфікувати дослідницькими або творчими проектами. На думку О. Пехоти, «Проектна технологія передбачає використання педагогом сукупності дослідницьких, пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів, засобів» [400, с. 150]. У разі застосування навчального проектування посилюється мотивація студентів до вивчення й дослідження лінгвостилістичних проблем. Майбутні вчителі-словесники поглиблюють теоретичні знання, вчать застосовувати їх у нових умовах, закріплюють набуті вміння, розвивають критичне мислення й креативність. Доцільно практикувати підготовку студентами презентацій, наприклад, стилістичний аналіз сучасного утилітарного тексту (соціально й комерційна реклама, надписи на предметах тощо) [98]; укладання картотек-персоналій і картотек-прикладів слів із проаналізованих текстів творів [608]; написання рецензій на нові видання зі стилістики; укладання зразків стилістичного аналізу текстів різних функційних стилів і жанрів; аналіз шкільних підручників і програм щодо вивчення стилістики; написання плану-конспекту уроку з вивчення стилістичної теми в закладах загальної середньої освіти тощо.

Щодо формування списків рекомендованої літератури в робочих програмах дисципліни, то викладачі подеколи не подають основні підручники й навчальні посібники зі стилістики української мови, обмежуються невеликою кількістю джерел, дібраних спорадично. Так, Н. Павлик до основної літератури уналежнює програму зі стилістики української мови Л. Мацько і «Стилистический энциклопедический словарь русского языка» за редакцією М. Кожині [582]. Поза полем зору Т. Видайчук залишилися наукові, навчальні й навчально-методичні видання зі стилістики, водночас введені «Уваги до сучасної української літературної мови» О. Курило, «Історія української літературної мови» В. Русанівського, «Словник труднощів української мови» (за редакцією С. Єрмоленко) [580]. У програмі І. Фаріон з практичної стилістики для студентів, що навчаються за напрямом 0305 «Філологія», жодного спеціального підручника або навчального посібника зі стилістики немає, тільки видання з культури української мови, українського мовленнєвого етикету, ділового спілкування, мовних норм (Б. Антоненко-Давидович, Н. Бабич, С. Богдан, С. Караванський, А. Коваль, І. Кочан, М. Пилинський, О. Пономарів, Я. Радевич-Винницький, О. Сербенська, А. Токарська) [478]. Почасті списки допоміжної літератури перевантажуються довідковими виданнями (програми Т. Ліштаби, І. Фаріон) [478; 581]. Зокрема, в програмі Т. Ліштаби: «Великий тлумачний словник сучасної української мови» (укладач В. Бусел), словники омонімів,

паронімів, епітетів, російсько-українських міжмовних омонімів, іншомовних слів, фразеологізмів, жаргонної лексики складних випадків уживання слів тощо.

У формуванні списків літератури трапляються такі недогляди: пропонує навчальних видань з інших лінгвістичних дисциплін (сучасної української літературної мови, історії української мови, лінгвістичного аналізу художнього тексту тощо) та посібники для закладів загальної середньої освіти (пробний підручник для гімназій гуманітарного профілю «Культура мови і стилістика» М. Пентилюк у програмах Т. Ліштаби і В. Питель, збірник вправ зі стилістики П. Кордун у програмі Т. Ліштаби). Інколи ці видання подано в списках основної літератури. Подибуємо часткове й вибіркоче охоплення сучасних лінгвостилістичних досліджень у пропонуваніх наукових публікаціях з фахових часописів. Наприклад, Т. Ліштаба із 42 джерел пропонує 12 статей: загальні питання стилістики – 5, функційні стилі – 2, вимоги до усного мовлення – 1, лексична стилістика – 2, фоностилістика – 1, стилістичний аналіз – 1. До допоміжної літератури в Т. Видайчук потрапили лише дві публікації: Курбанова Т. Типи, стилі та жанри мовлення. Стилістичний аналіз тексту (*Все для вчителя*. 2005. № 1–2. С. 29) і Селігей П. Науковий жаргон: бар'єр між автором і читачем (*Українська мова та література*. 2006. № 18. С. 3–9). У Н. Павлик із 32 джерел допоміжної літератури 3 публікації: дві – М. Кожиною (1972 р., 1984 р.), одна – Е. Різель (1975 р.). Викладачі закладів вищої освіти подеколи пропонують велику кількість російськомовної лінгвостилістичної літератури й водночас обмежено вводять сучасні українськомовні джерела: у Н. Павлик із 32 джерел додаткової літератури – 15 російськомовних (47 %). До того ж трапляється застаріла допоміжна література. У програмі зі стилістики для студентів Херсонського державного університету в загальному списку літератури подається публікація Н. Бабич 1979 р. («Стилістика фразеологічних одиниць») й немає навчальних посібників цього автора, які вийшли друком пізніше. Наявна застаріла література 1969 р., 1972 р., 1975 р.: Деркач П. Короткий словник синонімів української мови (1960 р.), Доценко М. Стилістичні вправи з дієприслівниками (1969 р.), Ермоленко С. Стилістичне значення порядку слів (1972 р.), Іваненко З. Односкладні речення як синонімічні пари двоскладних (1985 р.), Критенко А. Паронімія та її роль у мові (1968 р.), Мельничайко В. Робота з граматичними синонімами на уроках української мови в IV–VIII класах (1975 р.), Непийвода Ф. Стилі мови та їх ознаки (1979 р.), Регушевський Є. Перифрази в українській мові (1984 р.), Шевчук О. Стилістичні вживання часових форм дієслова (1974 р.) тощо.

Робочі програми свідчать, що стилістика української мови на спеціальності 014.01 Середня освіта (Українська мова і література), переважно, вивчається в 7 або 8 семестрах, що є абсолютно доцільним. Слуш-

ними щодо цього є міркування О. Єфімова: «Стилістика вивчається у вищих навчальних закладах після основних мовознавчих дисциплін» і далі: «стилістика ніби завершує лінгвістичний цикл дисциплін і вводить в царину естетики слова, у сферу експресивних функцій мовленнєвих засобів» [168, с. 10]. До такої ж думки схиляється Н. Бабиш: «Практична стилістика як прикладна мовознавча дисципліна завершує вивчення студентами-філологами курсу сучасної української літературної мови. Вона передбачає як засвоєння нової лінгвістичної інформації, так і аналіз відомих мовних явищ та їх закономірностей з погляду функціонування у різних стилях (і жанрах цих стилів) літературної мови» [13, с. 3]. Водночас на сучасному етапі організації освітнього процесу в закладах вищої освіти, з огляду на обмеження вивчення в семестр восьми дисциплін (стилістика, ймовірно, вивчатиметься в одному семестрі), доречно завершувати засвоєння сучасної української літературної мови в 7 семестрі й у 8 семестрі вивчати прикладні й узагальнювальні лінгвістичні дисципліни – стилістику української мови, лінгвістичний аналіз тексту, загальне мовознавство й інші.

Учені-педагоги виокремлюють різні способи побудови навчальних програм, надаючи перевагу лінійному й концентричному (С. Вітвицька, В. Нагаєв, П. Підкасистий, В. Чайка й інші) [87; 361; 411; 644]. В. Чайка стверджує про наявність таких систем викладу змісту навчального матеріалу в програмах: лінійна – послідовний виклад матеріалу від простого до складного, новий матеріал викладається на основі вивченого й у зв'язку з ним; спіральна – неперервне розширення й поглиблення знань з певної проблеми; концентрична – повторне вивчення певних розділів, тем для більш глибокого проникнення в сутність явищ і процесів; мішана – комбінація різних систем викладу [644]. Інколи дослідники додають до цього переліку блочний спосіб, який передбачає розподіл навчального матеріалу на самостійні структурні одиниці – блоки, що дає можливість заміни одного змістового блоку (розділу або теми) іншим залежно від наявних організаційно-методичних умов, запитів студентів, та компетентнісний. С. Вітвицька виокремлює лінійний, концентричний і модульний способи побудови програми (зміст кожної навчальної теми групується такими напрямками: орієнтаційний, методологічний, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольно-перевірочний) [87]. За таких підходів усі сучасні робочі програми навчальних дисциплін, побудовані відповідно до вимог європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи, дотримуються модульного й компетентнісного принципу.

Робочі програми зі стилістики є специфічними щодо способів подання матеріалу, адже розділ «Стилістичні засоби (ресурси) української літературної мови» є відносно незалежним і пов'язаний лише загалом із дисципліною. Тема «Функційні стилі української мови» розміщується

в програмах то в розділі «Основні поняття й категорії стилістики», то є окремим змістовим модулем. Розділи фактично є, так би мовити, автономними. Відтак стверджуємо про дотримання радіального принципу побудови програми зі стилістики. За тлумаченням І. Ковалика, зв'язність радіального типу (зв'язність за співвіднесеністю) виникає тоді, коли окремі частини тексту зв'язані не безпосередньо одна з одною, а тільки «пучковидно» з темою усього тексту [219, с. 6]. Вважаємо, що програми з дисципліни «Стилiстика української мови» поєднують лінійний і радіальний способи побудови.

Робочі програми зі стилістики, розроблені науково-педагогічними працівниками закладів вищої освіти, переважно відтворюють «класичні» традиції вивчення стилістики. В. Бадер стверджує, що «курс не передбачає різнобічної роботи над удосконаленням комунікативних умінь студентів, оскільки дисципліна розглядає текст у стилістичному аспекті і, як правило, вимагає від студентів засвоєння певного кола понять і вже сформованих мовленнєвих умінь і навичок» [16, с. 299]. Укладаючи робочі програми дисципліни, вважаємо за доцільне звертати увагу на такі площини, як дотримання узвичаєної термінології європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи навчання (модуль ↔ змістовий модуль); здійснення раціонального розподілу дисципліни на змістові модулі, зокрема із урахуванням обсягу й тематики програмного матеріалу й загальної кількості годин, відведених на кожен змістовий модуль; уникання як надмірного подрібнення програмного матеріалу за змістовими модулями, так і його об'єднання; відбиття в робочій програмі повного інформаційного обсягу дисципліни без невинправданого вилучення окремих тем; урахування сучасних набутків лінгвістики й лінгвостилістики; належне урівноваження розподілу годин між лекційними й практичними заняттями; присвоєння вагових балів студентам, зважаючи на обсяг наповнення змістового модуля програмним матеріалом; пропозиції в основній літературі базових підручників, навчальних посібників, конспектів лекцій, монографій та ін., зацентрування на вагомих наукових працях, уникання частковості й невинправданої вибіркості тощо.

Отже, аналіз організаційно-методичного й навчально-методичного забезпечення стилістики української мови свідчить про відсутність одностайності в закладах вищої освіти щодо кількості годин, відведених на вивчення дисципліни «Стилiстика української мови», його змістового наповнення, виокремлення змістових модулів, видів навчальних занять, що пов'язане з автономією закладів вищої освіти й самостійним укладанням ними освітньо-професійних програм. Сьогодні не втратила актуальності проблема розроблення робочих програм навчальної дисципліни, які мають урахувати потреби цілісності й фундаментальності, зважати на особистісний потенціал студентів, що повсякчас зростає, проектувати

процес навчання стилістики української мови на розвиток критичного мислення майбутніх учителів, лінгвокреативність і професійні аспекти тощо.

2.3. Модель навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури

На сучасному етапі розвитку суспільства заактуалізувалося питання вдосконалення навчання української мови в закладах вищої освіти загалом і окремих дисциплін зокрема.

О. Горошкіна небезпідставно стверджує: «Оскільки університетська методика викладання мовознавчих дисциплін менше розроблена, ніж шкільна, до того ж недостатньо досліджений характер реалізації законів навчання в різних умовах вищої школи, до цього часу актуальною залишається проблема визначення закономірностей, принципів, форм, методів, засобів навчання, а також змісту й структури курсу методики викладання лінгвістичних дисциплін» [119, с. 119]. Ці думки підтримує Н. Шульжук: «мовознавцям і методистам вкрай необхідно зосередити увагу на методиці мовного навчання й виховання у вишах» [662, с. 162]. Вона констатує, що проблеми викладання української мови в закладах вищої освіти стали об'єктом вивчення небагатьох наукових студій.

Моделювання освітнього процесу було в полі зору українських і зарубіжних дослідників (В. Безрукова, В. Воропаєв, І. Єрмаков, І. Зязюн, В. Краєвський, Н. Кузьміна, О. Кучерявий, О. Лодатко, Т. Лопухіна, О. Суцценко, О. Макаренко, Г. Муравйова, О. Новиков, І. Підласий, О. Пехота, В. Поздняков, Є. Полат, О. Пометун, Г. Селевко, С. Сисоєва, Т. Чернецька, В. Шарко, О. Щербак, Л. Фрідман та ін.). В українській лінгводидактиці над означеними аспектами працювали Л. Голодюк, Н. Голуб, М. Греб, Н. Грона, О. Копусь, І. Кучеренко, О. Кучерук, І. Нагрибельна, Т. Овсієнко, М. Оліяр, Н. Остапенко, Т. Симоненко, М. Пентилюк, Ю. Руденко, Г. Шелехова й інші.

Відомо, що моделі бувають двох типів: пізнавальні й прагматичні (практичні). За твердженням О. Новикова, «Прагматичні моделі є способом організації практичних дій, способом уявлення ніби зразкових правильних дій та їх результатів, тобто є робочим уявленням, образом майбутньої системи» [372, с. 231]. Прагматичні моделі є своєрідним стандартом для наступної діяльності та її результатів. Будь-яка модель повинна відповідати низці вимог: інгерентність (узгодженість моделі з освітнім середовищем, яке здатне забезпечити її функціонування), простота (зрозуміла, зручна для послуговування), адекватність (передбачає можливість досягти поставленої мети відповідно до сформульованих критеріїв).

Сьогодні відомі різноаспектні моделі навчання української мови в закладах вищої освіти, зокрема моделі формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів (Т. Симоненко), формування

фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів (О. Копусь), розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (Ю. Руденко), самостійної роботи майбутнього вчителя початкових класів у системі підготовки до навчання української мови (І. Нагрибельна), формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів (М. Оліяр), формування лексичної та фразеологічної компетентностей майбутніх учителів початкових класів (М. Греб), процесу лінгводидактичної підготовки студентів педагогічного коледжу до формування текстотворчих умінь молодших школярів (Н. Грона), формування лінгвістичної та методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури (Т. Овсієнко) тощо.

У кожній з моделей виокремлюються етапи її реалізації: Т. Симоненко – активізаційно-інформаційний, формувальний, трансформаційний [539], О. Копусь – мотиваційно-пізнавальний, діяльнісно-продуктивний, продуктивно-творчий, інтерпретаційний [238], Ю. Руденко – когнітивно-збагачувальний, мовленнєво-продуктивний, мовленнєво-креативний, оцінно-рефлексивний [500], М. Оліяр – комунікативно-пізнавальний, діяльнісно-організаційний, рефлексивно-результативний [389], М. Греб, Л.Овсієнко – мотиваційно-ціннісний, пізнавально-діяльнісний, дослідницько-творчий [382], Н. Грона – мовно-мотиваційний, комунікативно-інформаційний (змістовий), операційно-компетентнісний (діяльнісний), контрольо-регулювальний, результативно-рефлексивний [134] й інші.

Назріла потреба розробити методику навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури в закладах вищої освіти педагогічного спрямування. Ефективність навчання стилістики залежить від належного визначення мети, підходів і принципів, змісту, форм організації освітнього процесу, методів і засобів навчання. Водночас домінуючим, на нашу думку, має бути оптимальне поєднання фундаментальності й професійного спрямування.

Побудова моделі навчання стилістики передбачає схематичне відтворення складників цього процесу за допомогою методу структурування, який дозволяє поділити складну проблему на компоненти й сприяє здійсненню їх аналізу. Опрацювання наукових джерел, а також власний досвід науково-педагогічної діяльності призвів до виокремлення у моделі навчання стилістики української мови майбутніх учителів-словесників у закладах вищої освіти таких блоків: цільовий, методологічний, змістовий, технологічний, діагностувально-результативний (рис. 2.1). Вони є пов'язаними, а їх взаємодія уможливілює продуктивність заявленої моделі.

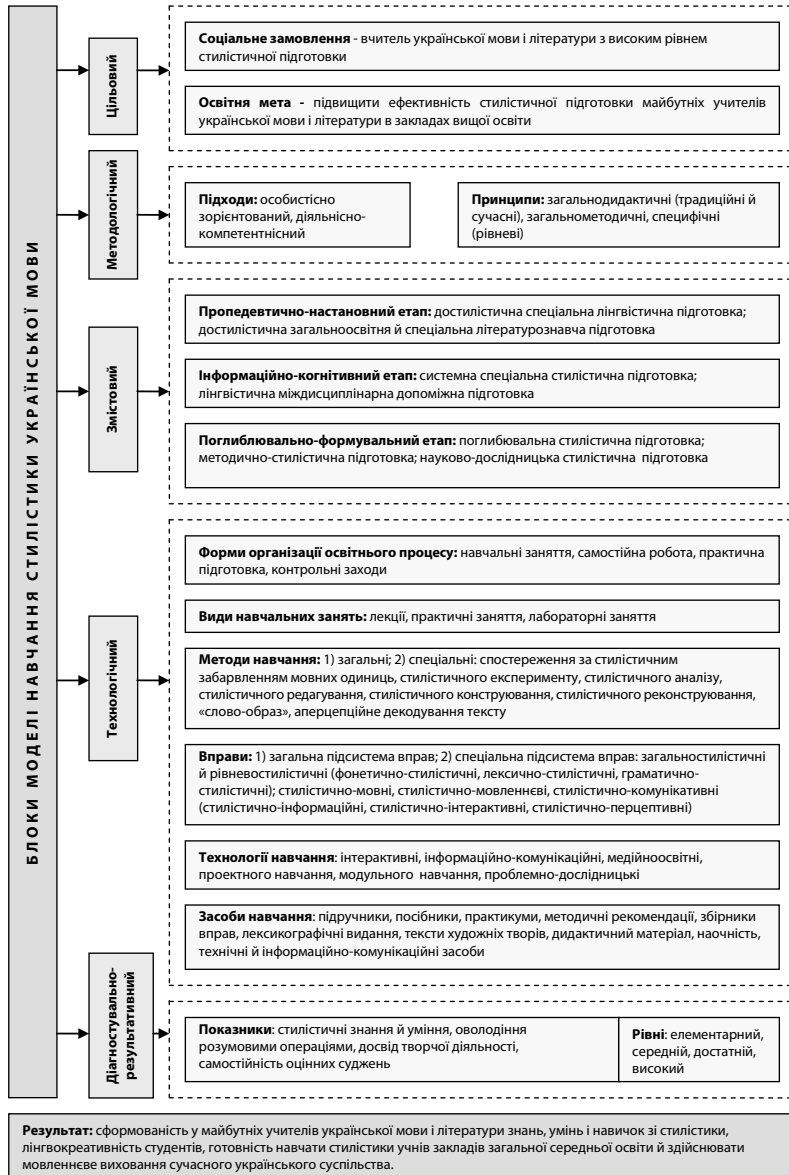


Рис. 2.1. Модель навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури

Основним системоутворювальним блоком у навчанні стилістики є цільовий. О. Новиков переконує в наявності певної ієрархії різновидів мети системи навчання, першим рівнем якої є соціальне замовлення суспільства «на певний суспільний ідеал особистості, що формується, як людини, громадянина й професіонала» [372, с. 213–214]. Важливо сформулювати вчителя української мови і літератури з високим рівнем стилістичної підготовки, лінгвокреативного, спроможного навчати стилістики учнів закладів загальної середньої освіти й здійснювати мовленнєве виховання сучасного українського суспільства. Освітня мета навчання стилістики – підвищити ефективність стилістичної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури в закладах вищої освіти.

Навчання стилістики української мови визначають такі ключові підходи, як особистісно зорієнтований і діяльнісно-компетентнісний. Водночас, зважаючи на особливості освітнього процесу в закладах вищої освіти й специфіку професійної підготовки майбутніх учителів, використано науково-дослідницький і професійно зорієнтований підходи. Навчання стилістики майбутніх учителів-словесників спирається на загальнодидактичні (традиційні й сучасні), загальнометодичні й специфічні (рівневі) принципи. Третю групу репрезентують такі принципи: метадисциплінарності, урахування динаміки стилів, засвоєння стилістичних норм на основі знання граматичних, лексичних і орфоепічних норм, урахування стильових і стилістичних норм, стимулювання словесного самовдосконалення, етики й естетики мовлення, навчання на мовленнєвих взірцях, послідовності, розширення, поглиблення й ускладнення стилістичного аналізу, контекстного розгляду стилістичних явищ, зумовленості мовленнєвих засобів соціальними чинниками, естетичної вартості текстів, урахування різностильової й різножанрової спрямованості текстів, урахування регіонального компоненту, актуальності й сучасності текстів, використання мовленнєвої практики для засвоєння стилістичних норм, лінгвістичної креативності, лінгвоекологічний, лінгвокогнітивний, лінгвосинергетичний. Означені підходи й принципи утворюють методологічний блок і визначають напрями конструювання процесу навчання стилістики української мови й зміст стилістичної підготовки студентів.

У лексикографічних джерелах *підготовка* трактується, як «запас знань, навичок, досвід і т. ін., набутий у процесі навчання, практичної діяльності» [77, с. 767], як «освоєння соціального досвіду з метою його наступного застосування для виконання специфічних завдань практичного, пізнавального або навчального характеру зазвичай пов'язаних з певним видом тієї або іншої діяльності» [669, с. 272]. *Стилістична підготовка* – це цілеспрямований процес набуття студентами знань, умінь і навичок зі стилістики, необхідних для майбутньої професійної діяльності як учителя української мови і літератури.

Змістовий блок моделі навчання стилістики української мови зреалізовується через пропедевтично-настановний, інформаційно-когнітивний

і поглиблювально-формувальний етапи. На поглиблювально-формуальному етапі вирізняються діяльнісно-рефлексійний, поглиблювально-когнітивний і креативно-дослідницький підетапи.

У технологічному блоці віддзеркалено різні форми організації освітнього процесу: навчальні заняття, самостійна робота, практична підготовка, контрольні заходи (усні й письмові): опитування, самостійні роботи, тестування, творчі роботи (зокрема, есе), стилістичний аналіз тексту, експрес-контрольні роботи, модульні контрольні роботи тощо. Самостійна робота є наскрізним компонентом процесу навчання стилістики української мови й однією з умов ефективності стилістичної підготовки студентів. Пропонована модель передбачає ефективну організацію освітнього процесу в закладах вищої освіти за допомогою проведення таких видів навчальних занять, як лекції, практичні й лабораторні заняття. Логіка процесу стилістичної підготовки спричинила до виокремлення загальних і спеціальних методів навчання стилістики та загальної й спеціальної підсистеми стилістичних вправ. Прийнятними для використання в навчанні стилістики майбутніх учителів української мови і літератури вважаємо інтерактивні, інформаційно-комунікаційні, медійноосвітні, проблемно-дослідницькі технології навчання, а також технології модульного й проектного навчання. Засобами навчання в засвоєнні студентами стилістики української мови є підручники, посібники, практикуми, методичні рекомендації, збірники вправ, лексикографічні видання (словники, енциклопедії, довідники й інші), тексти художніх творів, дидактичний матеріал, наочність, технічні й інформаційно-комунікаційні засоби (комп'ютерні навчальні програми, електронні посібники, інтернетні публікації, радіо- й телепередачі, кінофільми, електронні періодичні видання, матеріали веб-сайтів, блогів, форумів, персональних сторінок та інші медійні продукти).

Зміст діагностувально-результативного блоку – моніторинг, аналіз і корегування освітнього процесу, визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості знань і вмінь зі стилістики української мови в майбутніх учителів-словесників. У ньому містяться висновки про ефективність упровадження системи навчання стилістики української мови.

Передбачуваний результат створеної моделі навчання стилістики – сформованість у майбутніх учителів української мови і літератури знань, вмінь і навичок зі стилістики, лінгвокреативність студентів, їхня готовність навчати стилістики учнів закладів загальної середньої освіти й здійснювати мовленнєве виховання сучасного українського суспільства.

Отже, опрацювання спеціальної наукової літератури, вивчення й узагальнення набутих української та зарубіжної освіти, власного досвіду науково-педагогічної діяльності уможливило створення моделі навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури, складниками якої є цільовий, методологічний, змістовий, технологічний і діагностувально-результативний блоки.

Розділ 3

МЕТОДИЧНА СИСТЕМА НАВЧАННЯ СТИЛІСТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

3.1. Сучасні підходи до навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури

У методиці навчання стилістики, як і будь-якої іншої дисципліни, виокремлюють компоненти, які взаємопов'язані між собою та утворюють цілісність, – мета й завдання, підходи до навчання, зміст, процес навчання, принципи, методи, засоби, організаційні форми і результати навчання.

Підхід до навчання – це одна з основних дидактичних категорій, що посідає найвищий щабель з-поміж інших понять. Підходи до навчання реалізуються через певні принципи навчання, методи, прийоми, засоби й організаційні форми навчання.

Загальнопедагогічні й дидактичні площини поняття *підхід до навчання* потлумачені в працях Н. Бібік, Н. Бордовської, С. Вітвицької, С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Красівського, В. Кременя, Н. Ничкало, П. Підкасистого, О. Савченко, Г. Селевка, С. Сисоєвої, А. Хуторського, психологічні й філософські – у розвідках К. Абульханової-Славської, О. Асмолова, Г. Балла, І. Беха, І. Зимньої, О. Леонтєєва, А. Петровського, С. Подмазіна, І. Якиманської й інших. На підходи до навчання звертали увагу дослідники педагогіки вищої школи (А. Алексюк, С. Вітвицька, В. Гладуш, З. Курлянд, Г. Лисенко, А. Минбаєва, З. Нігматов, З. Слєпкань, Т. Туркот, Д. Чернилевський) і методики викладання у вищій школі (Л. Гербик, В. Нагаєв, Г. Козлова, С. Лебединський та інші).

Підходи до навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах характеризували В. Бадер, З. Бакум, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, І. Гудзик, Г. Дідук-Ступ'як, Т. Донченко, Л. Дружененко, В. Загороднова, С. Караман, І. Кучеренко, О. Кучерук, Г. Лещенко, В. Луценко, Л. Мамчур, А. Нікітіна, С. Омельчук, Н. Остапенко, М. Пентилюк, В. Сидоренко, Т. Симоненко, Г. Шелехова, І. Хом'як, О. Хорошковська, Н. Янчук, А. Ярмолук та інші.

Водночас у наукових джерелах спостерігаємо різні трактування поняття *підхід до навчання* (табл. 3.1).

Аналіз науково-методичної літератури дає підстави висновкувати, що М. Пентилюк, Л. Мамчур, С. Омельчук ототожнюють *підхід до навчання й аспект навчання* [559; 317; 391], С. Караман – *напря́м навчання й аспект навчання* [208], В. Загороднова – *підхід і стратегію навчання* [159, с. 218], І. Зимня стверджує, що поняття *підхід до навчання* ширше, ніж *стратегія навчання* [183] і т. ін. І. Кучеренко говорить, що «аналізовані категорійні поняття взаємопов'язані, невіддільні та взаємодіють, на наш погляд, як загальне (аспект) і конкретне (підхід), напря́м реалізації (аспект) і спосіб здійснення (підхід)» [279, с. 58]. Науковець стверджує: «**аспект** – це за-

гальна суспільна орієнтація, напрям реалізації навчання української мови, а **підхід** – це конкретна стратегічна система, теоретично-методичні способи, шляхи і технології реалізації навчального процесу з метою вивчення рідної мови» [там само]. У роботі надаємо перевагу дефініції *підхід до навчання*.

Таблиця 3.1

Погляди дослідників на поняття підхід і підхід до навчання

Визначення	Автор, рік
<i>Із загальнонаукового (науково-дослідного) погляду</i>	
Підхід – «ап'юрірна думка про сутність досліджуваного явища, логічний суб'єкт і логічний предикат якого утворюють вихідне покликання в теоретико-практичному аналізі» [79, с. 75].	Л. Велитченко (2009 р.)
<i>Із психологічного погляду</i>	
а) «світоглядна категорія, у якій відображено соціальні настанови суб'єктів навчання як носіїв суспільної свідомості, б) глобальна й системна організація та самоорганізація освітнього процесу, що містить усі його компоненти і передусім самих суб'єктів педагогічної взаємодії : учителя (викладача) і учня (студента)» [183].	І. Зимня (2000 р.)
<i>Із педагогічного погляду</i>	
«Методологічна орієнтація вчителя чи керівника установи, який спонукає до використання певної сукупності взаємопов'язаних ідей, понять і способів педагогічної діяльності» [514, с. 75].	Г. Селевко (2006 р.)
Аспект аналізу будь-якого педагогічного явища або освітнього процесу; вихідні наукові позиції в процесі моделювання і проектування об'єкта освітньої практики; властивості діяльності в галузі шкільної освіти; «провідна наукова ідея, що лежить в основі організації вишівського освітнього процесу, ідея, яку дослідник розвиває, обґрунтовуючи можливі способи реалізації її на практиці» [565, с. 20].	Н. Бордовська (2013 р.)
<i>Із лінгводидактичного погляду</i>	
Сукупність співвідносних ідей, пов'язаних з природою навчання і навчанням мови. Підхід визначає сутність предмета, якого навчають і є аксіоматичним [681].	Е. Ентоні (1963 р.)
«Аспекти навчання мови – це «підходи, спрямування, що визначають закономірності, методи, прийоми, засоби навчання [559, с. 18–19].	М. Пентилюк (2003 р.)
«основний стратегічний напрям, який визначає всі компоненти системи навчання: його цілі, завдання й зміст, шляхи та способи їх досягнення, діяльність викладача й учня, технології (прийоми) навчання, критерії ефективності освітнього процесу, систему контролю», «Термін <i>підхід</i> вживається в лінгводидактиці і в більш вузькому значенні – сукупність прийомів, способів організації навчального матеріалу, навчального процесу і т. ін. Наприклад, індивідуальний підхід до учня» [378, с. 40].	О. Бистрова (2004 р.)

Визначення	Автор, рік
«Підхід в науці означає сукупність і єдність методів дослідження предмета. Це той ракурс, який обирається дослідником для розв'язання поставленої задачі» [607, с. 8].	О. Архіпова (2008 р.)
«Підхід до навчання – реалізація провідної, домінувальної ідеї навчання на практиці у формі визначеної стратегії та за допомогою того або іншого методу навчання» [227, с. 27–28].	І. Колесникова, О. Долгіна (2008 р.)
«Базова категорія методики, яка визначає стратегію навчання мови й вибір методу навчання, що реалізує цю стратегію; є поглядом на сутність предмета, якому треба навчати» [1, с. 200].	Е. Азімов, А. Щукін (2009 р.)
«Під підходом до навчання розуміємо методологічну основу, яка визначає стратегію навчання й вибір методів навчання, тобто підхід до навчання є теоретичною основою, яка будується на даних наук, базових для методики викладання іноземних мов» [6, с. 3].	Н. Андронкіна (2009 р.)
«аспект навчання української мови – це перспективний погляд з певною навчально-виховною метою» [317, с. 117].	Л. Мамчур (2012 р.)
«Підхід до вивчення мови є стратегічною концентричною системою, яка включає в себе такі процесуально-змістові складники, як: закономірності, принципи, форми, методи і прийоми роботи з мовно-мовленнєвим матеріалом та сприяє формуванню всебічної компетентної українськомовної висококультурної духовно багаті особистості» [146].	Г. Дідук-Ступ'як (2013 р.)
«методологічна категорія лінгводидактики, що позначає складне багатовимірне явище, структурними компонентами якого є принципи, технології, методи, прийоми, засоби та форми навчання і якому властиві концептуальність, процесуальність, системність, керуваність та дієвість» [391, с. 36].	С. Омельчук (2014 р.)
«Підхід – це конкретна стратегічна система, теоретико-методичні способи, шляхи і технології реалізації навчального процесу з метою вивчення рідної мови»; «підхід до навчання мови» – це категорійне поняття лінгводидактики, що становить ієрархічне системне утворення, основними складниками якого є закономірності, принципи, правила, технології, форми, методи, прийоми і засоби навчання» [279, с. 58].	І. Кучеренко (2015 р.)
Підхід до навчання – це «загальна концептуальна позиція, що визначає системну організацію й самоорганізацію освітнього процесу, домінувальну ознаку, роль, статус та особливості взаємодії всіх компонентів його відповідно до конкретних навчальних і виховних цілей» [106].	Н. Голуб (2015 р.)

Аналіз наукових праць дає підстави стверджувати, що *підходи до навчання* – це методологічні орієнтири вчителя або викладача; вихідні наукові позиції; стратегічні напрями, що визначають усі компоненти системи навчання; лінгвометодичні явища, які вимагають поділу й конкретизації; глобальна й системна організація і самоорганізація освітнього процесу;

аксіоматичне явище; провідна наукова ідея; складне багатовимірне явище; загальна концептуальна позиція (О. Бистрова, Н. Бордовська, Н. Голуб, І. Зимня, Е. Ентоні, С. Омельчук, Г. Селевко). Дотепер немає одностайності щодо виокремлення підходів до навчання. Зокрема, нормативні документи в галузі освіти України визначають такі види підходів до навчання української мови, як особистісно зорієнтований (особистісний), компетентнісний, діяльнісний, психологічний, психолінгвістичний, загальнодидактичний, системно-лінгвістичний, професійно-спрямований, комунікативно-діяльнісний, функціонально-стилістичний, соціокультурний [140; 620; 621]. С. Караман з-поміж пріоритетних напрямів (аспектів) оновлення змісту гімназійної освіти говорить про лінгвістичний, етнокультурознавчий, функціонально-стилістичний і методологічний [208, с. 62–63]. М. Пентиліук вирізняє традиційні підходи до навчання української мови: лінгвістичний, комунікативний, педагогічний, психологічний, моральний, естетичний і нові, зокрема народознавчий (українознавчий), етнопедагогічний, культурологічний, діяльнісно-орієнтований та ін. [343, с. 23–27], а також аналізує складники когнітивно-комунікативного аспекту: лінгвістичний, комунікативно-діяльнісний, компетентнісний, морально-етичний, педагогічний (етнопедагогічний), українознавчий, технологічний, соціокультурний [476, с. 40; 417]. І. Кучеренко потлумачує компетентнісний, когнітивний, особистісно орієнтований, діяльнісний підходи до навчання української мови в школі [279].

На сучасному етапі розвитку вищої освіти надається перевага поєднанню різних підходів до навчання, тому що їх взаємодія дозволяє позбуватися одностайності, віддзеркалює способи організації освітнього процесу, підвищує результативність підготовки вчителів-словесників. Сьогодні лінгводидактика перебуває на шляху парадигмального синтезу, що вимагає поєднання різних підходів до навчання мови [12]. Цьому знаходимо підтвердження в працях Г. Дідук-Ступ'як, І. Дроздової, О. Кучерук, А. Нікітіної, М. Олійр, С. Омельчука, М. Пентиліук і частково в студіях інших дослідників лінгводидактики вищої школи.

Г. Дідук-Ступ'як для означення різнотипних підходів послуговується дефініцією «інтерація» [145–148]. Вона небезпідставно пропонує об'єднувати найбільш значущі й новітні підходи в українській і зарубіжній лінгводидактиці й виокремлює п'ять підходів: компетентнісний, особистісно зорієнтований, текстоцентрично-дискурсний, соціокультурний і комунікативно-діяльнісний. Зауважимо, що окремі з них ми вважаємо принципами, які використовуються щодня в процесі викладання стилістики. Наприклад, Л. Варзацька зауважує про інтегрування для досягнення освітніх цілей компетентнісного й особистісно зорієнтованого підходів, у результаті чого особистісно зорієнтоване навчання стає ефективним засобом реалізації компетентнісної системно-діяльнісної освіти [69, с. 464].

Сьогодні в українській лінгводидактиці С. Омельчук [391, с. 30–41] і Н. Голуб [106] узагальнили дискусії щодо поняття *підхід до навчання*. Зокрема, С. Омельчук запропонував виокремити такі підходи до навчання української мови:

1) за способом суб'єктної організації навчальної діяльності (з погляду суб'єкта навчання мови) – діяльнісний, індивідуальний, компетентнісний, особистісний, особистісно орієнтований, особистісно діяльнісний;

2) за способом організації засвоєння навчального матеріалу з мови – дедуктивний, диференційований, індуктивний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний, системний, системно-лінгвістичний;

3) за характером добору й подання лексично-граматичного матеріалу – професійно спрямований, соціокультурний, текстоцентрично-дискурсивний, функційний, функційно-стилістичний;

4) за новизною – традиційні й інноваційні (дослідницький, компетентнісний, крос-культурний, аксіологічний, інтегрований, синергетичний (системно-синергетичний) [391, с. 40–41].

Підходи до навчання російської мови як іноземної дослідники поділяють на лінгвістичні (структурний, лексичний, соціокультурний), дидактичні (особистісно орієнтований, дедуктивний, індуктивний), психологічні (глобальний, гуманістичний, когнітивний), інтегровані (комунікативно-діяльнісний, центрований на учневі, навчання в співпраці) [345].

Крім зазначених вище підходів учені вирізняють гендерний, контекстний, свідомо-комунікативний, системно-функціональний, логіко-історичний, когнітивно-семантичний, функціонально-семантичний, геокультурний, дискурсивний, біхевіористський, індуктивно-свідомий, пізнавальний (когнітивний) тощо. Сьогодні охарактеризовано понад п'ятдесят різновидів підходів до навчання.

Вартісним, на нашу думку, є висловлення Н. Голуб, що тільки «Усвідомлення суті поняття «підхід до навчання» сприятиме уникненню довільного тлумачення його й появи почасти необґрунтованої селекції підходів» [106]. Нам імпує те, що Н. Голуб згідно з вимогами Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти зводить кількість підходів до особистісно орієнтованого, діяльнісного й компетентнісного та кваліфікує їх як ключові.

У лінгводидактиці вищої школи в зазначеному напрямі працюють І. Бабій, З. Бакум, Н. Голуб, Ж. Горіна, О. Горошкіна, М. Греб, Н. Грона, І. Дроздова, Р. Дружененко, Л. Златів, С. Єрмоленко, В. Каліш, О. Караман, С. Караман, В. Коваль, О. Копусь, Н. Костриця, О. Любашенко, Т. Мегем, Н. Мушировська, І. Нагрибельна, А. Нікітіна, Л. Овсієнко, М. Оліяр, Н. Остапенко, О. Попова, О. Семенов, В. Сидоренко й інші. У табл. 3.2 подані підходи до навчання української мови, вирізнені дослідниками.

**Підходи до навчання української мови
в лінгводидактиці вищої школі**

№ з/п	Автор	Рік	Види підходів
1.	О. Семенов [525]	2005	Компетентнісно-орієнтований, системний, індивідуально-орієнтований, системно-діяльнісний, індивідуальний, диференційований, інтегрований, антропоцентристський, культурологічний, особистісно зорієнтований, інноваційно-гуманістичний, системно-описовий, комунікативний, особистісно-гуманний, професійно-орієнтований, проблемно-пошуковий, концептуальний
2.	О. [А.] Попова [441; 442]	2006–2012	Когнітивний, когнітивно-комунікативний
3.	О. Любашенко [311; 312]	2007	Суб'єктно-діяльнісний, комунікативний
4.	Н. Остапенко [403]	2008	Компетентнісно зорієнтований, синергетичний, технологічний
5.	З. Бакум [27]	2008	Особистісно зорієнтований, компетентнісний, системний (системно-лінгвістичний), комунікативно-діяльнісний, етнокультурологічний, проблемний, функційно-стилістичний
6.	Н. Голуб [109]	2008	Компетентнісний, системний
7.	С. [І.] Єрмоленко [170]	2009	Системно-описовий, комунікативно-зорієнтований, комплексний
8.	М. Оліяр [338; 339]	2009-2015	Когнітивний, кроскультурний, комунікативно-діяльнісний, системно-синергетичний, культурологічний, особистісно-прагматичний
9.	І. Дроздова [161; 162]	2010	Когнітивно-комунікативний, професійно-орієнтований компетентнісно-діяльнісний, прагматичний, гносеологічний, аксіологічний, комунікативний, текстоцентричний
10.	Т. Мегем [325]	2010	Діяльнісний
11.	Ж. Горіна [115]	2011	Лінгвокреативний
12.	Л. Овсієнко [379–382]	2012-2017	Компетентнісний, комунікативний, українознавчий, діяльнісно-орієнтований, текстоцентричний
13.	О. Копусь [238]	2012	Компетентнісний, особистісно-зорієнтований, суб'єктно-діяльнісний, комунікативно-діяльнісний

№ з/п	Автор	Рік	Види підходів
14.	О. Горошкіна [124]	2013	Креативний
15.	В. Коваль [223]	2013	Компетентнісний, системний, особистісно-орієнтований, культурологічний, діяльнісний, лінгвоукраїнознавчий, лінгвістичний, комунікативний
16.	А. Нікітіна [369; 370]	2013- 2015	Лінгводидактичний, суб'єкт-суб'єктний, психолінгвістичний, когнітивний, функційно-стилістичний, комунікативно-діяльнісний, риторичний, соціокультурний, особистісний, компетентнісний, технологічний, українознавчий, етнопедагогічний, культурологічний
17.	Н. Мушировська [358]	2014	Когнітивно-комунікативний
18.	І. Бабій [15]	2015	Діяльнісний, особистісно-орієнтований, творчий, міжпредметний, компетентнісний
19.	В. Каліш [196; 197]	2015	Когнітивно-комунікативний
20.	С. Караман, О. Горошкіна, З. Бакум, О. Караман, О. Копусь [475]	2015	Особистісний, компетентнісний, синергетичний, контекстний, загальнодидактичний, комунікативно-діяльнісний, функційно-стилістичний, соціокультурний, дослідницький
21.	Н. Костриця [242]	2016	Лінгвокультурологічний
22.	І. Нагрибельна [362]	2016	Особистісно зорієнтований, комунікативно діяльнісний, компетентнісний, контекстний, дослідницький, текстово-комунікативний, інтегративний, диференційований, індивідуальний
23.	Р. Дружененко [163]	2016	Етнопедагогічний, функціонально-прагматичний, прагматично-діяльнісний, когнітивний, функційний, комунікативний, особистісно орієнтований, антропоцентричний, дискурсивний, текстоцентричний
24.	М. Греб [130]	2017	Компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, особистісно зорієнтований, системний, словоцентричний, функційно-стилістичний, контекстний, проблемний, соціокультурний, словоцентричний, текстоцентричний
25.	Н. Грона [134]	2017	Когнітивно-комунікативний, особистісно орієнтований, компетентнісний, системно-діяльнісний, текстоцентричний

У системі філологічної освіти вищої школи підходи до навчання спорадично аналізували:

а) російська мова: комунікативно-когнітивний – І. Ігнатова, О. Сенюкова; комунікативно-компетентнісний – О. Орлова; комунікативний, когнітивний, особистісно-діяльнісний – Н. Слихалова; лінгвокогнітивний – Д. Скубченко; компетентнісний – Л. Бердник, З. Кім, Г. Корнева; національно-орієнтований – К. Деполян; дискурсний – І. Роляк; міждисциплінарний – Н. Челишева;

б) іноземні мови: когнітивно-діяльнісний – В. Александров, О. Александрова, Н. Андронкіна; комунікативний – О. Літікова, Л. Смвженко, комунікативно-орієнтований – Г. Бородіна, комунікативно-когнітивний – С. Барсук, Г. Барбанова; професійно орієнтований (професійно спрямований) – К. Вишнеvsька, В. Клочко, М. Прадівляний; компетентнісно-модульний – О. Даниліна; контекстний – Н. Старостіна; творчий – І. Стрекалова; когнітивний, інформаційний, підхід-інновація, біхевіористичний, прагматичний, індивідуальний, свідомо-пізнавальний, тематичний, підхід-діяльність, інтуїтивно-свідомий – Л. Смвженко.

Простудіювавши наукові студії, висновкуємо, що подеколи до підходів зараховуються принципи або методи навчання, підтвердженням цього є міркування Н. Голуб: «Наявні дефініції за суттю нерідко тяжіють до принципу, методики чи технології» [106]. Сьогодні затуалізувалося питання розмежування підходів, принципів і методів навчання (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Критерії розмежування підходів, принципів і методів навчання

Категорія Критерій	Підходи	Принципи	Методи
Теоретичні й практичні аспекти	Теоретична основа для розроблення й удосконалення технологій навчання (практичної діяльності). Є теоретичною вказівкою й узагальненням теоретичних надбань.	Практичні рекомендації та вимоги до здійснення навчання. Виникають із досвіду практичної діяльності. Охоплюють усі сторони процесу навчання.	Спосіб реалізації процесу навчання й досягнення поставленої мети.
Обов'язковість	Викладач обирає певний підхід, komponує (поєднує) в навчанні певної дисципліни.	Обов'язкові на кожному занятті.	Обираються на заняття з уже наявних.
Загальність – частковість	Загальні засадничі положення, що спрямовують освітній процес. Домінуюча ідея в навчанні.	Часткові, можуть належати до різних підходів.	Часткові, можуть використовуватися для реалізації різних підходів і принципів.

Категорія Критерій	Підходи	Принципи	Методи
Співвіднесеність	Визначають принципи.	Характеризують способи використання підходів, забезпечують їх реалізацію.	Характеризують способи використання підходів і принципів, забезпечують їх реалізацію.
Способи втілення	Послідовно. Одночасно можуть використовуватися декілька.	Використовуються одночасно.	Використовуються вибірково.
Постійність	Історично-змінні.		
Конкретизація (суть)	Конкретизуються в принципах, методах, прийомах, засобах навчання.	Конкретизуються в методах, прийомах, засобах навчання.	Конкретизуються в прийомах і засобах навчання.
Відношення всередині системи	Частково ізольовані.	Діють у взаємодії, взаємозв'язках, доповнюючи й зумовлюючи один одного. Не є ізольованими, взаємопов'язані, взаємозалежні, взаємозумовлені. Застосовуються в комплексі.	Діють у взаємодії, взаємозв'язках.
Відкритість	Відкриті й динамічні.		

Невизначеність у диференціації підходів і принципів призводить до того, що одні дидактичні категорії «накладаються» на інші. Наприклад, С. Омельчук пише: «Провідним принципом навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу, на наше переконання, є принцип дослідницького спрямування навчання мови» [391, с. 49]. О. Копусь до принципів, які обґрунтовує й використовує загальна психологія, зараховує особистісно зорієнтований підхід [238, с. 53]. Подеколи одні й ті самі поняття називають то підходом до навчання, то принципом [621].

Нам імпонує думка Т. Туркот про те, що принципи відображають якийсь один істотний аспект процесу навчання [616, с. 107]. Власне цією ознакою вони відрізняються від підходів, які є концептуальними. Принципами вважаємо творчий, педагогічний, естетичний, морально-етичний, психологічний (зокрема гендерний), індивідуальний, соціокультурний або культурологічний, етносоціокультурний, ментальний, еколінгвістичний, текстоцентризм, комунікативний, функційний та інші підходи; до методів зараховуємо проблемний, проектний підходи тощо.

Підхід до навчання стилістики української мови в закладах вищої освіти – це засадницька методологічна категорія, яка визначає систему нав-

чання дисципліни, способи організації навчального матеріалу й особливості взаємодії складників освітнього процесу: принципів, методів, прийомів і засобів навчання.

Підходи до навчання стилістики студіювали Л. Сугейко, І. Кучеренко, В. Луценко, Р. Сидоренко й інші. Зокрема, І. Кучеренко визначає психологічно-педагогічний, комунікативно-діяльнісний і функціонально-стилістичний підходи до навчання стилістики в старшій ланці загальноосвітньої школи [278]. На функційно-стилістичному аспекті навчання української мови акцентують В. Луценко [308] та Л. Сугейко [592], остання дослідниця додає комунікативно-діяльнісний підхід. Когнітивний і компетентнісний підходи до вивчення стилістики виокремлює Р. Сидоренко [533].

У лінгводидактичних працях аналізуються різні підходи до навчання стилістики в закладах вищої освіти: функціонально-семантичний (І. Іванченко [185]), функціонально-стилістичний (В. Бадер, Н. Баранник, Л. Ліннікова [16; 33; 296]), системно-функціональний (Л. Ліннікова [296]), проблемний (Г. Косарева [241]), лінгвокультурологічний (А. Суєтіна [593]), комунікативно-діяльнісний (Н. Баранник [30]), компетентнісний (М. Бакулін, Н. Баранник, О. Калачинська, Л. Кантейкіна, А. Сапарбаєва, М. Стурикова [23; 30; 195; 200]), еколінгвістичний (В. Пасинок [408]), міждисциплінарний (М. Созоров, С. Казаріна [567]) тощо. Водночас спеціального дослідження, в якому обґрунтовано підходи до навчання стилістики української мови майбутніх учителів-словесників у закладах вищої освіти, немає.

Беручи за основу погляди Н. Голуб [106] і враховуючи сучасні науково-педагогічні й дидактичні дослідження (Є. Буклін, І. Гудзик, Л. Дитяткіна, А. Петров, З. Сейдаметова, Р. Серьожникова, Ф. Ялалов та інші [64; 137; 143; 426; 513; 529; 673]), у системі навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури вирізняємо особистісно зорієнтований і діяльнісно-компетентнісний підходи, складниками яких є науково-дослідницький і професійно зорієнтований (рис. 3.1).



Рис. 3.1. Підходи до навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури

Загальновідомо, що особистісно зорієнтований підхід до навчання – це спрямування освітнього процесу на взаємодію й розвиток особистості викладача й студентів на принципах паритетності в спілкуванні, партнерства в навчанні та гуманістичних особистісних цінностях для успішної творчої самореалізації здобувачів вищої освіти. Науковці беззаперечно стверджують, що «особистісно-орієнтований підхід виступає як теоретико-методологічна стратегія і тактика формування особистості майбутнього вчителя, що сприяє оволодіння ним цілісними педагогічними знаннями» [487, с. 17–18].

Загальні аспекти особистісно зорієнтованого підходу заналізовані в працях Г. Балла, І. Бежа, Н. Бібік, О. Бондаревської, С. Гончаренка, О. Дубасенюк, І. Зязюна, В. Давидова, В. Краєвського, С. Максименка, Н. Ничкало, І. Осмоловської, О. Пехоти, А. Плігіна, С. Подмазіна, О. Савченко, В. Серикова, С. Сисоєвої, І. Якиманської та інших. Автор культурологічної концепції особистісно-орієнтованої освіти О. Бондаревська зауважує: «особистісно-орієнтована освіта – це наукоємна педагогічна технологія, яка реалізує фундаментальні філософські, психологічні, педагогічні ідеї про людину й процеси її індивідуально-особистісного розвитку, про освіту як людиноутворювальний, самоорганізувальний, смислопороджувальний процес, про виховання як педагогічну підтримку, про освітній простір як проєкцію світу дитинства і т. ін.» [57]. Нам імпонують твердження науковця про особистісно зорієнтовану освіту як високу педагогічну технологію й гуманітарну технологію відкритого типу, а надто те, що ця технологія зорієнтовує на людину як основну вартість і мету освіти (*аксіологічний підхід*); підтримує і розвиває суб'єктивні особливості й індивідуальність дитини (*особистісний підхід*); породжує в учнів особисті смисли учіння й життя, вводить їх у світ культури (*культурологічний підхід*); пробуджує творчий потенціал особистості (*діяльнісний підхід*); стимулює учнів до самостійного розв'язання життєвих проблем в нестабільному, невизначеному соціумі (*синергетичний підхід*). Цю думку поділяє А. Плігін і зауважує, що «практично всі сьогоденні існуючі освітні технології є зовні орієнтованими стосовно особистісного досвіду учнів» [429]. Суголосні з попередніми міркуваннями думки І. Якиманської, яка складниками особистісно зорієнтованого підходу (крім означених вище) вважає такі підходи, як когнітивний, дослідницький, диференційований, проблемний, індивідуальний, творчий, гендерний [671]. Принагідно зауважимо, що окремі з цих підходів ми зараховуємо до принципів навчання (див. під-розділ 3.2).

За особистісно зорієнтованого підходу до навчання стилістики розвивається особистість окремого студента й формуються компетентності через пізнавальну діяльність, самостійний пошук, науково-дослідницьку діяльність, застосування на практичних заняттях дидактичного (ілюстративного) матеріалу з текстів різних функційних стилів, можливість вибору

групової або самостійної роботи, основної та допоміжної літератури, творчих видів роботи тощо. Під час проведення занять важливо орієнтуватися на особистісний досвід студентів, проектувати на майбутню педагогічну діяльність, створювати умови для активної пізнавальної діяльності студентів, використовувати сучасні технології навчання, розвивати естетичні смаки здобувачів вищої освіти.

Серед аспектів реалізації особистісно зорієнтованого навчання й формування сучасного фахівця дослідники називають зорієнтування на розвиток у студентів наукового мислення, стимулювання до самоосвіти й саморозвитку, ґрунтовного опрацювання стилістичних питань, пошук власного розуміння наукової інформації тощо. Це зумовлює потребу виокремлення в структурі особистісно зорієнтованого підходу до навчання стилістики в закладах вищої освіти *науково-дослідницького підходу*.

Н. Голуб з-поміж процесуальних ознак особистісно зорієнтованого підходу називає орієнтування на самостійний пошук, самостійну роботу, самостійні відкриття, відкриття законів, закономірностей, виявлення проблеми й пошук способів її розв'язання, а також стверджує, що «В особистісно орієнтованій методиці навчальний матеріал розглядають як своєрідний поштовх для ціннісно-сміслових пошуків особистості, методи навчання перекваліфікують у методи пошуку, дослідження» [106]. Л. Варзацька констатує, що особистісно зорієнтована освіта «програмує народження думки в процесі дослідного навчання», а «пізнання рідної мови має бути організоване як дослідження, експеримент, а не як спосіб передачі педагогом готових знань, умінь і навичок» [70, с. 48]. Розмисли лінгводидактів переконують у правильності вирізнення науково-дослідницького підходу як складника особистісно зорієнтованого.

Про врахування дослідницького підходу в навчанні української мови у закладах вищої освіти порушують питання З. Бакум, О. Горошкіна, О. Караман, С. Караман, О. Копусь, І. Нагрибельна, А. Нікітіна, Т. Мельник, О. Семенов й інші. Зокрема, С. Омельчук ґрунтовно охарактеризував застосування дослідницького підходу до вивчення морфології в основній школі. Учений переконує в поліфункційності дослідницького підходу й виокремлює його основні функції [391, с. 47]. І. Нагрибельна характеризує дослідницький підхід як «шлях ознайомлення суб'єктів навчання з методами наукового пізнання, важливий засіб розвитку їхнього мислення, пізнавальної самостійності, формування у них дослідницької компетентності» [362, с. 159]. Сутність дослідницького підходу до організації самостійної роботи студентів-майбутніх учителів початкових класів науковець убаचाє в поєднанні його змістового й процесуального компонентів, водночас акцентує на його поліфункційності.

В освітньому процесі вищої школи вагомою (окрім дослідницької) є наукова компонента. Учитель-словесник повинен бути дослідником, знати

сучасні наукові концепції й уміти надалі організовувати науково-дослідницьку роботу школярів. Навчання на основі здійснення досліджень з української мови розвиває в студентів критичне мислення, вміння думати й знаходити нові ідеї, допитливість, здатність самостійно віднаходити інформацію та критично аналізувати її, творчий і нестандартний підходи до розв'язання проблем, навички колективної роботи й інше. У нашій роботі послуговатимемося терміном *науково-дослідницький підхід*. Опираючись на тлумачення С. Омельчука [390, с. 93], вважаємо, що *науково-дослідницький підхід до навчання стилістики* – складна інтеграційна дидактична категорія, що реалізується через застосування на заняттях сучасних набутків лінгвостилістичної науки, продуктивних методів навчання стилістики, спрямованих на формування в студентів дослідницьких умінь, підвищення рівня їхньої пізнавальної активності й самостійності, творчих мисленневих здібностей тощо.

О. Семенов стверджує, що якісна науково-навчальна робота впродовж вивчення навчальних дисциплін відбувається в процесі оптимального співвідношення репродуктивних і творчих завдань, індивідуальних і колективних форм роботи, використанні ситуацій спільної творчої діяльності [525, с. 211]. Традиційно вирізняють дві форми науково-дослідницької діяльності студентів: 1) та, що є складником освітнього процесу: наукові реферати, дослідницькі лабораторні роботи й домашні завдання, дослідницькі завдання на навчальній і виробничій практиці, навчальні наукові семінари, курсові й дипломні роботи; 2) та, що виконується в позалекційний час: студентські наукові гуртки й проблемні групи, студентське наукове товариство [554, с. 167]. В аспекті науково-дослідницького підходу до навчання стилістики акцентуємо на першій формі. Лінгвостилістичні дослідження, які здійснюють студенти, мають відповідати високому науковому рівневі й використовувати досягнення сучасної лінгвістичної науки. На заняттях зі стилістики майбутні вчителі-словесники набувають дослідницьких умінь за допомогою порівняння тлумачень лінгвостилістичних понять і явищ певними науковцями, добору літератури до визначених тем і її аналізу, стилістичного аналізу текстів різних функційних стилів, виконання індивідуальних і колективних проектів стилістичної тематики.

Упевнені, що пріоритетними мають бути дослідницькі, пошукові й творчі проекти. Доцільним є виконання стилістичного аналізу текстів за різними рівнями (фонетичним, лексичним, фразеологічним, граматичним), комплексного аналізу мовотворчості (ідіолекту) письменників, спостереження за дотриманням норм у мовленні однокласників, написання наукових статей стилістичної тематики, підготовка виступів на студентські наукові конференції та їх презентування. Цікавий різновид роботи – створення студентами системи завдань до певних текстів, зорієнтованих на школярів, що підвищує мотивацію майбутніх учителів-словесників до

засвоєння дисципліни. Науково-дослідницький підхід передбачає пропозиції викладачем навчальних ситуацій, які вимагатимуть залучення знань студентів з інших лінгвістичних дисциплін: вступу до мовознавства, діалектології, сучасної української літературної мови й інших.

Сучасний етап освіти – це її переорієнтування зі знаннєвої на компетентнісну. У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти виокремлюється *компетентнісний підхід*, який сприяє формуванню компетентностей, і *діяльнісний підхід*, що спрямовує освітній процес на розвиток умінь і навичок особистості, застосування на практиці здобутих знань, успішну адаптацію людини в соціумі, професійну самореалізацію, формування здібностей до колективної діяльності й самоосвіти [140]. Загальні засади компетентнісного підходу студіювали Н. Авдєєва, Н. Бібік, О. Божович, Л. Ващенко, Л. Гейхман, Е. Зеєр, І. Зимня, В. Краєвський, А. Маркова, Д. Мертенс, Л. Мітіна, О. Овчарук, Ч. Осгуд, Б. Оскарсон, Л. Петровська, О. Пометун, Дж. Равен, І. Родигіна, Г. Селевко, О. Савченко, Самон Шо, С. Сисоєва, Т. Смагіна, С. Трубачева, А. Хуторської та ін., діяльнісного підходу – Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, А. Купавцев, О. [О.] Леонтьєв, М. Олешков, В. Шадриков, В. Юдін та ін. Означені підходи в українській лінгводидактиці вищої школи досліджували З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіна, І. Дроздова, О. Караман, С. Караман, В. Коваль, О. Копусь, О. Любашенко, Т. Мегем, І. Нагрибельна, А. Нікітіна, Л. Овсієнко, М. Оліяр, Н. Остапенко, О. Семенов, у російській лінгводидактиці – Л. Бердник, З. Кім, Г. Корнева, Н. Слехалова й інші.

На застосування компетентнісного підходу під час викладання стилістики побіжно звертали увагу М. Бакулін [23], Н. Баранник [31], О. Калачинська [195], Л. Кантейкіна [200], А. Сапарбаєва [511], М. Стурикова [589]) та інші. Водночас площини використання компетентнісного й діяльнісного підходу до навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури не були предметом спеціального розгляду лінгводидактів.

Передусім зауважимо, що в сучасних дослідженнях порушується питання про об'єднання компетентнісного й діяльнісного підходів, адже їх розмежування є умовним й можливим лише на теоретичному рівні, тому що ці підходи невіддільні один від одного (знання → вміння → навички → досвід практичної діяльності → компетентність) (Є. Буклін, І. Гудзик, Л. Дятяткіна, І. Дроздова, А. Петров, З. Сейдаметова, Р. Серьожникова, Ф. Ялалов та інші [64; 137; 143; 161; 426; 513; 529; 673]). Науковці висловлюють думки, що оволодіння компетентностями неможливе без набуття досвіду діяльності, «діяльнісний підхід впритул наближається до ідеї компетентнісного підходу у межах тих компетентностей, які забезпечуються навчальними знаннями» [37], компетентнісний підхід може бути зреалізований лише в діяльності, у нашому разі – професійній діяльності вчителя української мови і літератури, а діяльнісний підхід спрямовується на розвиток ком-

петентностей. Компетентнісно-діяльнісний підхід, на думку А. Петрова, «закцентовує на результаті освіти, до того ж результатом вважається не сума засвоєної інформації, а здатність людини ефективно діяти в різних проблемних ситуаціях» [426].

Об'єднати компетентнісний і діяльнісний підходи пропонує І. Дроздова, адже «Сутність такого підходу полягає в тому, що оновлений зміст освіти буде основою формування компетентностей (або комплексу компетентностей) студентів, а процес засвоєння відібраного змісту матиме діяльнісний характер» [161, с. 143]. У затребуваності діялісно-компетентнісного підходу впевнені О. Кучерук [285] і Н. Іваницька [191]. Остання дослідниця переконує: «За такого підходу до мовної освіти той, хто навчається, має діяти як мовець, а для цього він повинен бути здатним виконувати певну послідовність дій у різних видах рецептивної і продуктивної мовленнєвої діяльності на рівні вмінь» [191, с. 27].

Для дефініювання означеного підходу використовуються терміни *компетентнісно-діялісний підхід* (І. Алексєєнко, Є. Буклін, І. Ваврів, Н. Грицай, І. Гудзик, Л. Дитяткіна, І. Дроздова, Н. Дюшеєва, С. Криштанович, В. Леган, В. Лозовецька, Е. Лузік, І. Мороз, П. Мороз, А. Петров, В. Редько, З. Сейдаметова, Н. Сичевська, Р. Серьожникова та інші) та *діялісно-компетентнісний підхід* (Л. Базиль, І. Бех, О. Бондаренко, Л. Гаращенко, Н. Горбунова, Л. Зайцева, О. Забула, А. Зозуля, Н. Іваницька, С. Каплун, О. Кучерук, Л. Лещенко, Ф. Ялалов та інші). Ураховуючи тезу, що компетентності набуваються в процесі діяльності, послуговуємося дефініцією *діялісно-компетентнісний підхід*.

Діялісно-компетентнісний підхід до навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури – це підхід, за якого формується стилістична компетентність студентів у процесі навчання, а також здійснення професійно-педагогічної діяльності під час викладання стилістики української мови в закладах загальної середньої освіти. Беручи за основу трактування А. Петрова [426], упевнені в пріоритетному зорієнтуванні діялісно-компетентнісного підходу на фахову підготовку вчителів, високий рівень їхнього професіоналізму й формування компетентностей. Перевага надається не обсягу інформації, що засвоюється, а вмінню її самостійно знаходити, запам'ятовувати, розуміти й творчо використовувати в різних проблемних ситуаціях. Відтак простежується зв'язок між процесуальною площиною діялісно-компетентнісного підходу й професійно зорієнтованими аспектами. Сьогодні в наукових працях натрапляємо на видиференційовування професійно зорієнтованого підходу (К. Вишневська, І. Дроздова, О. Горошкіна, В. Клочко, М. Прадівлянний, О. Семеног та інші), який уналежнюємо до діялісно-компетентнісного.

Формування компетентностей на заняттях зі стилістики в закладах вищої освіти повсякчас спрямовується на професійно-педагогічні площини

діяльності майбутніх учителів української мови і літератури. *Професійно зорієнтований підхід* передбачає врахування майбутнього фаху студентів – учитель української мови і літератури, зокрема: засвоєння понять теоретичної стилістики й вироблення стилістичних умінь і навичок для подальшого застосування їх під час проведення уроків української мови; повсякчасне проектування питань, що вивчаються на лекційних і практичних заняттях, на заклади загальної середньої освіти (аналіз теоретичного матеріалу шкільних підручників, виконання й коментування окремих вправ зі шкільних підручників); формування комунікативних і мовленнєвих умінь студентів, розвиток професійного мовлення (дотримання норм сучасної української літературної мови і вміння стежити за мовленням учнів); добір професійно зорієнтованих текстів і ситуативних завдань тощо.

Спираючись на студію І. Дроздової [162, с. 146], вирізняємо професійні мовні ознаки учителя-словесника: мовна пам'ять, правильний і доречний добір мовних засобів, лінгвістична свідомість, правильність і змістовність висловлень, правильна й чітка дикція, використання невербальних засобів спілкування, уміння слухати, орієнтування в ситуації спілкування, спрямованість у спілкуванні на учня, прогнозування реакції співбесідника, відсутність мовленнєвого домінування над школярами тощо. Н. Волкова правомірно зауважує: «Завдяки усному професійно-педагогічному мовленню суб'єкт педагогічної діяльності має змогу оптимально розв'язувати педагогічні завдання на прогнозованому професійному рівні» [88, с. 117]. Зауважимо, що з-поміж структурних особливостей мовлення вчителя учена виокремлює застосування тропів і риторичних фігур.

Оволодіння стилістичною компетентністю неможливе без набуття досвіду діяльності, тобто існує тісний зв'язок між компетентністю й діяльністю. Компетентності формуються впродовж діяльності й заради майбутньої професійної діяльності. Тому процес навчання набуває нового смислу – він перетворюється в процес учіння, тобто в процес набуття знань, умінь, навичок і досвіду діяльності для досягнення професійно й соціально значущих компетентностей. Діяльнісно-компетентнісний підхід може стати ефективною методологією побудови практично зорієнтованої освіти XXI століття [673].

Нова парадигма вищої освіти України вимагає сформувати модель фахівця, затребуваного на ринку праці й спроможного працевлаштуватися [491, с. 19]. Ключовими поняттями цієї освітньої парадигми є компетентності й результати навчання. Сучасний етап розвитку методики навчання в закладах вищої освіти висуває нові вимоги до визначення мети навчання. Змінюються акценти з отримання комплексу знань на компетентнісний підхід до освіти, тому основним результатом освітньої діяльності стає формування компетентностей. Основне завдання вищої школи – розвивати компетентності студентів, потрібні для академічної, професійної або

професійно-технічної сфери [347, с. 11]. Важливим стає не лише засвоєння студентами системи знань, а й здатність їх використовувати, надто в нових умовах. Звертається увага на підвищення особистісного потенціалу майбутніх учителів-словесників, їхній досвід самостійного й творчого розв'язання проблем. Випускники закладів вищої освіти педагогічного спрямування мають бути конкурентоспроможними, затребуваними, мобільними, готовими до саморозвитку й самовдосконалення.

Опрацювання наукових студій засвідчує достатню увагу до розмежування й потлумачення понять *компетенція / компетентність*¹ (Н. Бібік, А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Р. Девлетов, С. Караман, К. Климова, В. Коваль, О. Копусь, О. Кучерук, Л. Мамчур, М. Оліяр, М. Пентлюк, О. Семенов й інші).

У статті 1 Закону України «Про вищу освіту» компетентність визначається, як «динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [483]. Компетентність – «соціальна вимога (зовнішня норма) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній галузі» [642]. Стосовно закладів вищої освіти ці вимоги подаються в освітньо-професійних програмах певних спеціальностей.

Згідно з «Методичними рекомендаціями щодо розроблення стандартів вищої освіти» визначаються такі види компетентностей: *інтегральна компетентність* – узагальнений опис кваліфікаційного рівня; *загальні компетентності* – універсальні компетентності, які не залежать від предметної галузі; *спеціальні (фахові, предметні) компетентності* – залежать від предметної галузі та є важливими для успішної професійної діяльності за певною спеціальністю [349]. А. Хуторської переконує в потребі виокремлення у вищій професійній освіті трьох груп компетенцій – загальнокультурних, загальнопрофесійних і професійних [641]. Натомість Н. Голуб стверджує, що «в загальноосвітній школі формуємо предметні й ключові компетентності, а у вищій – професійні (загальнопрофесійні) й специфічні» [110, с. 105].

Площини професійної компетентності вчителя-словесника проаналізовані в наукових студіях Н. Голуб, О. Горошкіної, Р. Дружененко, О. Караман, С. Карамана, Л. Коваленко, В. Коваль, О. Копусь, О. Кучерук, А. Нікітіної, М. Оліяр, Л. Рускуліс, Н. Остапенко, О. Семенов, В. Сидоренко, Л. Сімоненко, І. Соколової, Н. Шарманової, Г. Шелехової, Н. Юрійчук та інших. Водночас

¹ У цитуваннях з наукових праць терміни *компетенція* й *компетентність* подаємо відповідно до їх уживання в першоджерелі.

дослідники по-різному вирізнять складники професійної компетентності вчителя-словесника. О. Семенов переконає, що складниками «професійної компетенції майбутнього вчителя української мови і літератури» є лінгвістична, мовна, комунікативна, фольклорна, літературна, культурознавча, педагогічна, психологічна, методична, інформаційна, дослідницька компетенції. Дослідниця стверджує: «Мовна компетенція передбачає опанування мовної системи за рівнями фонетики, лексики, морфології, синтаксису, стилістики тексту» [525, с. 33]. В. Коваль професійну компетентність поділяє на предметно-фахову, особистісно-комунікативну й діяльно-технологічну, зокрема до предметно-фахової зараховує лінгвістичну [222]. Автори «Практикуму з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі» виокремлюють загальнопрофесійну й професійну (фахову), зокрема лінгвістичну, лінгводидактичну, педагогічну, дослідницьку, проектну, інформаційну, медійну компетентності й зауважують про співвідношення предметних галузей із різними видами компетентностей (мовна, комунікативна, методична тощо) [475, с. 16–17, 25]. Водночас дослідники зазначають про формування «комунікативної компетенції» на текстовій основі [там само, с. 42], що опосередковано, на нашу думку, засвідчує зв'язок комунікативної й стилістичної компетентностей. Л. Коваленко в професійній компетентності вчителя української мови і літератури вирізняє загальнопрофесійні (базові) компетенції: педагогічну, психологічну, дидактичну, методичну, інформаційну, здоров'язбережувальну та спеціальні професійні компетенції: філологічну, мовну (лінгвістичну), комунікативну, лінгводидактичну, культурологічну [218]. Одноставності в цьому питанні досі не досягнуто.

Ми схилиємося до міркувань Н. Кузьміної, на думку якої, видом професійно-педагогічної компетентності є спеціальна й професійна компетентність у сфері дисципліни, яка викладається [259, с. 90]. З-поміж спеціальних професійних (фахових) компетентностей учителя-словесника виокремлюють лінгвістичну (мовну) компетентність (З. Бакум, А. Богуш, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, К. Климова, Л. Коваленко, О. Копусь, О. Кучерук, О. Любашенко, І. Нагрибельна, А. Нікітіна, Н. Остапенко, М. Пентиліук, Г. П'ятакова, О. Семенов, Т. Симоненко й інші). Окремі дослідники вважають поняття *мовна компетентність* й *лінгвістична компетентність* синонімічними (А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гез, М. Пентиліук, Н. Хомський, О. Хорошківська, М. Шанський, Г. Шелехова й інші). У дослідженні послуговуватимемося терміном *лінгвістична компетентність*.

Стилістична компетентність – вагомий складник лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури (рис. 3.2). Основою стилістичної компетентності є знання про стилістичні можливості мовних засобів і закономірності їх уживання в різних мовленнєвих ситуаціях.

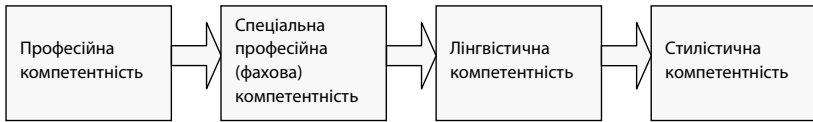


Рис. 3.2. Стилістична компетентність в ієрархії професійної компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури

Аспекти формування стилістичної компетентності охарактеризовані в працях багатьох дослідників, зокрема суб'єктами їхньої уваги були учні середньої ланки (І. Нагрибельна), старшокласники (Г. Атласова, О. Корякіна, І. Кучеренко), студенти-філологи (А. Приймак), студенти-білінгви (Л. Кантейкіна), студенти немовних вишів (А. Сапарбаєва), студенти-майбутні вчителі іноземних мов (М. Бодоньї, О. Вовк, І. Головчанська, О. Мількевич, Ю. Слободська, О. Ульянова), вторинна мовна особистість (Є. Бірюкова) тощо. Спеціально й ґрунтовно досліджувала формування стилістичної компетентності студентів національних груп педагогічних факультетів університетів під час вивчення курсу «Сучасна російська літературна мова» Л. Лінникова [296, с. 7]. Опосередковано означеної проблеми стосуються наукові студії М. Стурикової [588] (в аспекті формування комунікативної компетенції студентів професійно-педагогічного закладу вищої освіти), Н. Баранник [31] (у контексті розвитку граматично-стилістичних умінь студентів філологічних факультетів), К. Климової [212] (щодо формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів). Лексично-стилістичну компетентність аналізувала А. Сапарбаєва [511]. Водночас формування стилістичної компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури залишилося поза полем зору науковців і потребує більш ґрунтовного опрацювання.

У наукових студіях фіксуємо використання різних дефініцій: *стилістична компетентність* (Л. Кантейкіна, І. Кучеренко), *стилістична компетенція* (Г. Атласова, М. Бодоньї, О. Вовк, О. Корякіна, Л. Лінникова, О. Мількевич, А. Сапарбаєва, Ю. Слободська, А. Суєтіна), *лінгвістична стилістична компетенція* (Ю. Слободська), *дискурсивно-стилістичний складник* (М. Стурикова), *лінгвостилістична компетенція / компетентність* (Є. Бірюкова, М. Маєвський), *комунікативно-стилістична компетенція* (А. Приймак), *функціонально-стилістична компетенція* (І. Нагрибельна), *жанрово-стилістична субкомпетенція* (О. Сковородников і Г. Копніна) тощо.

Нечіткість тлумачення поняття *стилістична компетентність* призводить до різного її уналежнення. М. Бодоньї, О. Вовк, Л. Кантейкіна, Ж. Капенова, О. Корякіна, М. Стурикова, І. Головчанська, Л. Лінникова вважають стилістичну компетенцію/компетентність складником комунікативної. Трапляється хитання в поглядах навіть одних і тих самих дослідників,

наприклад, Л. Кантейкіна то впевнена, що стилістична компетентність належить до комунікативної [198], то позиціонує її як рівнозначну з комунікативною й визначає обидві складниками діяльності вчителя-словесника як мовної особистості [199, с. 85]. Г. Лещенко зараховує стилістичну спеціально предметну компетенцію до мовної компетенції школярів [294], К. Климова уналежнює стилістичну компетенцію до мовнокомунікативної професійної компетенції майбутніх педагогів-нефілологів [212, с. 176]. О. Сквородников і Г. Копніна пропонують у складі комунікативної компетенції вирізняти функціонально-текстову, функціонально-експресіологічну й жанрово-стилістичну субкомпетенції [551, с. 11]. М. Стурикова говорить про дискурсивно-стилістичний складник комунікативної компетенції як «статусно-рольову мовленнєву діяльність людей, загальною прикметною ознакою якої є професійні відношення (учитель – учень, викладач – студент, керівник – підлеглий, продавець – покупець та інші) і, як результат цього, мовленнєві витвори, що відповідають комунікативній ситуації» [588, с. 29]. Р. Дружененко виокремлює стилістичний сегмент комунікативно-прагматичної компетентності вчителя-словесника, пояснюючи впливовою комунікативною силою (ілокуцією) засобів стилістики, які «за певних умов спілкування покликані реалізувати прагматичну функцію та досягти перлокутивного ефекту» [164, с. 102].

Ми вважаємо стилістичну компетентність окремою компетентністю майбутніх учителів української мови і літератури й одним із різновидів лінгвістичної компетентності. До того ж убачаємо недоцільність у закладах вищої освіти підпорядковувати стилістичну компетентність комунікативній, що пояснюється можливостями її характеристики у двох вимірах: 1) для студентів неспеціальних факультетів – як окрема загальнопрофесійна (загальна / загальнокультурна) компетентність; 2) для майбутніх філологів, учителів-словесників – як складник іншої компетентності, наприклад, стилістичної.

Дослідники потрактовують стилістичну компетентність як:

1) «знання наукових основ стилістики і її предметних категорій, оволодіння стилістичними засобами мови і способами їх поєднання в текстах різних стилів і жанрів, вміння використовувати ці знання для розуміння чужих і продукування власних висловлень в різних ситуаціях і сферах спілкування» (Л. Лінникова, 1995 р.) [296, с. 7];

2) «активне оволодіння мовою на основі дотримання культурно-мовленневих норм, доцільного вибору й використання різнорівневих мовних засобів, адекватних ситуації спілкування»; «інтегрована якість особистості, яка обізнана не лише в нормах російської літературної мови, її функціональних стилях, але й у способах побудови різножанрових цілісних висловлень на основі доцільного використання синонімічних засобів і подолання інтерференції рідної мови» (Л. Кантейкіна, 2008 р.) [200];

3) компетентність, що «забезпечує доцільність і доречність висловлень у різних сферах і ситуаціях спілкування; дотримання культурно мовленнєвих норм, які передбачають вибір і поєднання мовних засобів, що створюють певну стилістично-мовленнєву організацію» (О. Корякіна, 2008 р.) [240];

4) готовність у процесі мовленнєво-комунікативної діяльності добирати стилістичні засоби, враховуючи умови спілкування (Ж. Капенова, 2009 р.) [202];

5) інтегративну ознаку особистості, «яка обізнана в зображально-виражальних засобах мови, принципах найбільш доцільного їх відбору й використання у конкретних мовленнєвих ситуаціях. Саме вона допомагає передавати найтонші відтінки думок і обмінюватися інформацією в різних актах комунікації, правильно оперуючи системою синонімічних засобів мови, аутентичних до ситуації спілкування» (Л. Кантейкіна, 2011 р.) [199, с. 85];

6) «здатність і готовність активно оволодіти іноземною мовою на основі дотримання реєстра спілкування і культурно мовленнєвих норм, які передбачають вибір і поєднання мовних засобів, адекватних ситуації спілкування, і створюють певну стилістично-мовленнєву організацію дискурсу, а також розв'язувати за допомогою методів стилістики типові професійні завдання й підвищувати свою професійну кваліфікацію» (Ю. Слободська, 2014 р.) [556] тощо.

У наведених визначеннях актуалізуються знання наукових основ стилістики та її категорій, оволодіння стилістичними засобами мови, добір і використання мовних засобів у текстах різних функційних стилів, типів і жанрів, зокрема доцільне вживання синонімічних засобів і подолання мовної інтерференції, розуміння чужих і продукування власних висловлень у різних ситуаціях і сферах спілкування, дотримання мовних і культурно-мовленнєвих норм, розв'язування типових професійних проблем і підвищення професійної кваліфікації й інше. Водночас поза увагою науковців залишилися такі площини, як редагування й реконструювання текстів, розвиток мовного чуття й мовного смаку, піднесення культури професійного, ділового й побутового мовлення й інші.

На підставі аналізу наукової літератури вважаємо, що *стилістична компетентність майбутнього вчителя української мови і літератури* – багатокомпонентна й динамічна здатність особистості, що є результатом навчання стилістики української мови, зокрема засвоєння знань зі стилістики, оволодіння стилістичними вміннями й навичками, наявність мотиваційно-ціннісного ставлення й поведінкових норм, а також досвіду їх застосування під час конструювання стилістично довершеного тексту в усній і писемній формах, використання мовних засобів відповідно до мети, умов й цільових настанов спілкування, здійснення науково-дослідницьких пошуків і майбутньої педагогічної діяльності.

На думку В. Краєвського і А. Хуторського, структурними елементами компетентності є досвід пізнавальної діяльності (знання), способи діяльності (уміння діяти за зразком), творча діяльність (уміння ухвалювати рішення в проблемних ситуаціях), емоційно-ціннісне ставлення (особистісні орієнтири), особистісний досвід [252]. Н. Голуб переконує, що «компетентність – складний термін, багатокомпонентний, у структурі його виділяють, зокрема, такі елементи: знання, вміння, навички, досвід застосування їх, ціннісне ставлення, поведінкові норми, сформовані у результаті навчальної діяльності» [110, с. 105]. У наукових працях по-різному окреслюються складники (компоненти) компетентності (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Складники (компоненти) компетентності в наукових працях

Дослідник	Вид компетентності	Складники (компоненти) компетентності
І. Зимня (2006 р.) [182]	–	<i>аспекти:</i> мотиваційний, когнітивний, поведінковий, ціннісно-смысловий, емоційно-вольовий
Г. Селевко (2006 р.) [514]	–	<i>складники:</i> когнітивний (знання), операційно-технологічний (діяльнісний), мотиваційний (емоційний), етичний, соціальний, поведінковий
Г. Лещенко (2009 р.) [294]	мовна	<i>компоненти:</i> когнітивний (знання, вміння, навички, способи діяльності); регуляторний (знання й уміння рефлексії, самооцінка, самодіагностика, самокорекція); особистісно-смысловий (ціннісні орієнтації, мотиви навчально-пізнавальної діяльності, емоційне забарвлення навчального матеріалу)
Н. Остапенко (2010 р.) [403]	лінгво-дидактична	<i>складові чинники:</i> мотиваційний, когнітивний, операційно-технологічний; <i>компетенції:</i> інформаційна, мотиваційна, логічна, методологічна, особистісна (процесуальна), технологічна, комунікативна, проєктивна, рольова, аксіологічна (культурологічна), соціальна, креативна, стратегічна, діагностична, дискурсивна, рефлексивна
Н. Голуб (2013 р.) [108]	мовної особистості	<i>компоненти:</i> ціннісно-мотиваційний, пізнавальний (когнітивний), емоційний, поведінковий
С. Омельчук (2016 р.) [391]	мовна дослідницька	<i>субкомпоненти:</i> мотиваційний, емоційний, інтелектуальний, компетентнісний

Дослідник	Вид компетентності	Складники (компоненти) компетентності
М. Оліяр (2016 р.) [389]	комунікативно-стратегічна	<i>складники:</i> ціннісно-мотиваційний, когнітивний (інформаційно-комунікативний), операційно-дієвий, рефлексивно-емпатійний, афективний, фатичний
В. Нищета (2017 р.) [366]	риторична	<i>площини:</i> теоретично-практична, організаційно-методична, процесуально-діяльнісна, морально-етична (соціокультурна), комунікативної активності, впливовості мовленнєвого акту; <i>аспекти:</i> мотиваційно-оцінний, теоретичний, аналітичний, діяльнісний, творчий, активного слухання, конфліктологічний, емоційно-вольовий, образно-мовленнєвий
Л. Мацько, Т. Груба, О. Семенов, Т. Симоненко (2017 р.) [621]	ключові й предметна	<i>компоненти:</i> когнітивний (знаннєвий), праксеологічний (діяльнісний), аксіологічний (ціннісний), інтерактивний (поведінковий)
Н.Голуб, О.Котусенко, О.Горошкіна, В.Новосьолова й інші (2017 р.) [620]	ключові й предметна	<i>компоненти:</i> знаннєвий, діяльнісний, ціннісний, емоційний та поведінковий

У структурі стилістичної компетентності дослідники виокремлюють різні компоненти (складники): лінгвістичний, мовний, мовленнєвий, етнокультурознавчий (Л. Лінникова [296]); когнітивний, інтерпретувальна здібність, особистісно-смісловий, регуляторний, досвід діяльності, індикатори із перевірки сформованості компетенції (О. Корякіна [240]); мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-практичний, комунікативно-мовленнєвий (Л. Кантейкіна [200]); цільовий, мотиваційно-ціннісний, інструментальний, особистісний (Ю. Слободська [556]) тощо. Єдиного підходу до структури стилістичної компетентності немає.

На підставі аналізу наукових студій, власного досвіду науково-педагогічної діяльності й проведеного дослідного навчання вирізняємо такі складники стилістичної компетентності:

1) за психологічними чинниками:

– мотиваційний – свідоме ставлення до опанування стилістики української мови й розуміння потреби стилістичних знань у майбутній педаго-

гічній діяльності, в підвищенні рівня професійного, ділового й побутового мовлення, для здійснення стильового виховання сучасного суспільства;

- знаннєвий (когнітивний) – усвідомлене опанування й осмислення теоретичних знань зі стилістики й потреба повсякчасного їх поповнення, здатність до активного засвоєння стилістичних понять і категорій та їх розуміння;

- діяльнісний – набуття стилістичних умінь і навичок;

- ціннісний – вибір мовних засобів і послуговування ними з урахуванням загальнолюдських, національних, родинних цінностей, естетичної функції; дотримання правил українського мовленнєвого етикету; використання в усному й писемному мовленні форм, сповнених української ментальності; усвідомлення української мови й спілкування як цінностей;

- емоційний – налагоджування емоційного контакту зі співрозмовником за допомогою належного добору мовних засобів; урахування терапевтичної функції слова;

- рефлексійний – самооцінювання, оцінювання, контроль і коригування рівня знань зі стилістики, здатність до обґрунтування доцільності обраних мовних засобів у текстах різних функційних стилів, типів і жанрів, здійснення самоаналізу й аналізу усного та писемного мовлення, корегувати його, набуття потреби до подальшого розвитку й самоосвіти зі стилістики;

2) за змістовим наповненням:

- загальностилістичний (засвоєння загальних понять і категорій стилістики);

- рівневостилістичний: фонетично-стилістичний, лексично-стилістичний (лексично-стилістичний і фразеологічно-стилістичний), граматично-стилістичний (словотвірно-стилістичний, морфологічно-стилістичний, синтаксично-стилістичний);

3) за діяльнісними ознаками:

- мовний – засвоєння стилістично забарвлених мовних засобів;

- мовленнєвий – оволодіння базовими мовленнєвими поняттями, сприймання, аналіз, інтерпретування, конструювання, реконструювання й редагування текстів різних функційних стилів, типів і жанрів мовлення;

- комунікативний – використання мовних засобів у різних ситуаціях спілкування (комунікації) й з різними комунікантами;

- самоосвітній – готовність і потреба здійснення самоосвіти й само-розвитку щодо засвоєння нових знань зі стилістики й вироблення стилістичних умінь;

- науково-дослідницький – оволодіння методами наукового дослідження зі стилістики, здійснення наукових пошуків; спостереження й аналіз стилістичних явищ, вміння їх репрезентувати;

– методичний – застосування стилістичних знань в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти й готовність здійснювати педагогічну діяльність щодо викладання стилістики.

Лише інтегрування й взаємодія зазначених складників призведе до формування високого рівня стилістичної компетентності майбутніх учителів-словесників.

Отже, підходи – це те підґрунтя, що визначає зміст навчання стилістики в закладах вищої освіти. На сучасному етапі розвитку освітньої галузі навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури має відповідати особистісно зорієнтованому й діяльнісно-компетентнісному підходам. Важливим є формування стилістичної компетентності студентів. Підходи зреалізуються через відповідні принципи навчання, добір належних методів і прийомів вивчення стилістики української мови.

3.2. Принципи навчання стилістики української мови в умовах нової освітньої парадигми

Принципи навчання визначають пріоритетні особливості системи мовної освіти, відповідають запитам і потребам суспільства, абстрагуються з практики навчання та є правилами практичної навчальної роботи викладача (І. Дроздова, О. Копусь, С. Омельчук, Т. Туркот). А. Алексюк зауважує, що «принципи дидактики виконують не тільки регулятивні (нормативні) функції у практиці навчання, а й методолого-евристичні функції у сфері науково-педагогічного знання як елемент останнього» [2, с. 431].

Для успішної реалізації системи навчання стилістики української мови в закладах вищої освіти необхідно визначити її дидактичні основи. Принципи навчання регулюють й охоплюють усі сторони освітньої діяльності, є фундаментом процесу навчання й «вагомим чинником ефективності методичної системи» [25, с. 132]. Автори «Практикуму з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі» кваліфікують принципи як «провідні концептуальні положення, що визначають зміст, організаційні форми та методи навчального процесу відповідно до його мети та закономірностей» [475, с. 31].

Підвалинами дидактичних основ навчання є праці українських та зарубіжних педагогів – А. Алексюка, Ю. Бабанського, Ф. Дистервега, А. Загвязинського, Я. Коменського, І. Лернера, В. Онищука, Г. Песталоцці, О. Савченко, М. Скаткіна, М. Фіцули й лінгводидактів – О. Біляєва, Ф. Буслаєва, М. Вашуленка, Є. Дмитровського, В. Іваненка, С. Карамана, В. Масальського, А. Медушевського, В. Мельничайка, М. Пентилюк, К. Плиско, В. Сухомлинського, О. Текучова, К. Ушинського, Л. Федоренко, С. Чавдарова й інших.

Очевидно, що принципи навчання між собою пов'язані, взаємодоповнюють і взаємозбагачують один одного, становлять єдність, яка призводить до покращення організації освітнього процесу загалом. Досі немає однастайності в розв'язанні проблеми класифікації принципів навчання. Сьогодні усталеним (З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіна, Л. Мацько, А. Нікітіна, В. Новосолова, С. Омельчук, М. Пентиліук, Л. Попова, О. Семенов, Г. Шелехова й інші) є поділ принципів навчання на:

– *дидактичні або загальнодидактичні:*

а) *традиційні:* науковості, систематичності, послідовності, наступності, перспективності, зв'язку теорії з практикою (урахування життєвої перспективи, практичної спрямованості, пізнавально-практичної спрямованості, врахування спеціальності, життєвої доцільності й дієвості знань), наочності, доступності, зв'язку навчання, виховання й розвитку, свідомості й активності, міцності знань та ін.;

б) *сучасні:* демократизації, гуманізації, гуманітаризації, єдності національного й загальнолюдського, розвивального навчання, стимулювання самоосвіти й самостійності в навчанні, співтворчості, креативності, співпраці (спільної діяльності педагога й учнів), індивідуалізації та диференціації, оптимізації, концентризму, особистісної орієнтації, природовідповідності, системності, інтегративності (між- та внутрішньопредметного зв'язку; міжрівневих, внутрішньорівневих і міжпредметних зв'язків), дослідницького спрямування (дослідницької та пошукової активності), емоційності, проблемності (проблемно-ситуативний), комплексного розвитку всіх сфер особистості, актуалізації результатів навчання, інтенсивності, глобальності та ін.;

– *лінгводидактичні, або методичні, що відбивають специфіку навчання мови:*

а) *загальнометодичні:* взаємозалежності мови й мислення, зв'язку вивчення мови з мовленнєвою діяльністю (або органічного поєднання навчання мови й мовлення), екстралінгвістичний, функційний, поліфункційності української мови, позалінгвальний, функціонально-стилістичного спрямування, зв'язку навчання двох (кількох) мов, нормативно-стилістичний, історичний, взаємозалежності усного й писемного мовлення (усного випередження), комунікативності (комунікативно-діяльнісний), соціокультурний, культурологічний (культуровідповідності), текстоцентризму, інтеграції лінгвістичних знань, використання мовленнєвої практики, контекстний тощо;

б) *специфічні (рівневі, часткові):* вивчення морфології на синтаксичній основі, зв'язок навчання пунктуації та виразного читання, зіставлення звуків і букв, лексично-синтаксичний, структурно-семантичний, інтонаційний, структурно-словотворчий, парадигматичний та інші.

Найвні спеціальні праці українських методистів, у яких зроблені спроби систематизувати лінгводидактичні принципи навчання української мови. В основі цих поділів різні категорійні ознаки:

– *етнопедagogічна основа*: народності; природовідповідності; історизму; етнічної соціалізації; європеїзму; культуровідповідності; збереження мовної єдності, наступності й спадкоємності поколінь; емоційності; родинно-громадсько-шкільної мовної гармонії; врахування регіонального, місцевого й домашнього (родинного) мовного середовища; виховуючого навчання; розвитку мовлення й мислення, стимулювання словесного самовдосконалення школярів (М. Стельмахович) [572].

– *функції мови*: принцип вивчення мови в єдності змісту й форми: від пізнання мови як духовної скарбниці народу до пізнання всесвіту і свого місця в ньому; принцип вивчення мовних одиниць усіх рівнів мовної системи на основі лінгвістичного аналізу тексту (в єдності змісту й форми) з урахуванням авторського задуму; принцип розвитку читачьких інтересів, формування уявлень про неповторність мовної особистості автора; принцип поєднання розвитку мовлення й розвитку мислення; принцип зумовленості основного напрямку вивчення української мови її комунікативною функцією в усіх її проявах (вивчення різних типів, стилів і жанрів мовлення як реального вираження мовної комунікації); функціонально-стилістичний принцип вивчення мови; принцип усвідомлення естетичної функції української мови (милозвучності мови, художньо-виражальних функцій лексичних і граматичних мовних одиниць); принцип взаємозв'язку мовних рівнів у процесі їх вивчення; принцип взаємозв'язку у засвоєнні мовних і мовленнєвих знань, формуванні навчально-мовних, правописних і мовленнєвих умінь (Т. Донченко) [155];

– *лінгводидактичні закономірності засвоєння мови*: пізнавально-практичної та функціонально-комунікативної спрямованості навчання мови; вивчення мови у структурній цілісності, з обов'язковим пізнанням її рівнів; вивчення мовних явищ у єдності форми й змісту; вивчення мови в міжрівневих, внутрішньорівневих і міжпредметних зв'язках; активізація взаємовпливу навчання мови й розвитку мислення та мовлення; використання мовленнєвої практики для засвоєння теорії мови й, навпаки, – теорії мови для розвитку мислення (К. Плиско) [430, с. 69] тощо.

У методиці вивчення окремих розділів української мови вирізняються часткові (специфічні) методичні принципи, зокрема фонетики (З. Бакум, Л. Федоренко), когнітивної методики (О. Горошкіна, М. Пентилюк, А. Нікітіна) тощо.

Педагогіка й дидактика вищої школи спирається на всі, зазначені вище, принципи навчання. Натомість освітній процес у закладах вищої освіти має специфіку – здійснення професійного навчання (а відтак – рухливість і мін-

ливість професій, старіння інформації), організація науково-дослідницької роботи, використання інших форм викладання, інтелектуально-творча діяльність і самоосвіта студентів, неперервна освіта, вивчення не основи наук, а самої науки, поєднання навчання й науки в діяльності викладача й інше [412, с. 109–110].

Наукові доробки дають підстави висновкувати про такі принципи навчання в закладах вищої освіти (принципи, які використовує дидактика середньої школи, не повторюємо):

- принцип поєднання індивідуального пошуку знань із навчальною роботою в колективі (П. Шляхтун) [659];

- принципи неперервної філологічної освіти: багаторівневність, наступність, мобільність, гнучкість, інтегративність (О. Семенов) [519];

- орієнтованості вищої освіти на розвиток особистості майбутнього спеціаліста; забезпеченості безперервної освіти; інформатизації, технічної та технологічної забезпеченості освітнього процесу; відповідності змісту вищої освіти сучасним і прогнозованим тенденціям розвитку науки (техніки), виробництва (технологій); оптимального співвідношення загальних, групових та індивідуальних форм організації навчального процесу у вищому навчальному закладі; застосування раціональних методів і засобів навчання на різних етапах підготовки фахівців; відповідності результатів підготовки спеціалістів вимогам, що висуваються конкретною сферою професійної діяльності, забезпечення їхньої конкурентоспроможності (З. Курлянд) [412, с. 110–111];

- гуманізації виховання; наукового, світського характеру навчання; єдності національного й загальнолюдського; пріоритету розумового та морального спрямування змісту навчання і виховання; поєднання активності, самодіяльності й творчої ініціативи студентів з вимогливим керівництвом викладача; урахування індивідуальних, вікових особливостей студентів у навчально-виховному процесі (С. Вітвицька) [87] тощо.

В українській лінгводидактиці вищої школи принципи навчання студіювали Н. Голуб, О. Горошкіна, М. Греб, Н. Грона, І. Дроздова, О. Караман, С. Караман, К. Климова, О. Копусь, В. Мельничайко, І. Нагрибельна, М. Оліяр, Н. Остапенко, М. Пентиліук, К. Плиско, О. Семенов, Т. Симоненко, Н. Тоцька й інші (табл. 3.5).

**Принципи навчання в сучасній українській лінгводидактиці
вищої школи**

Автор	Принципи навчання
Н. Тоцька (2003 р.) [614]	<p>Формування професійно зумовленого мовлення студентів технічного університету:</p> <ul style="list-style-type: none"> - загальнодидактичні: науковості, свідомості, міцності й практичної спрямованості знань, наступності, доступності, єдності навчальної та дослідницької діяльності студентів; - спеціальні принципи: необхідності й достатності, відтворення (діалогічно, монологічно) знань, формування мовних і професійно-мовленнєвих навичок, фахового спрямування курсу української мови; - лінгвістичні: комунікативний, екстралінгвістичний, функціональний, лексико-граматичний, структурно-семантичний, нормативно-стилістичний.
О. Семенов (2005- 2007 рр.) [524; 525]	<p>Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: неперервності, фундаментальності, педагогізації, варіативності, інтегративності, бінарності, міжпредметної взаємодії, текстоцентричного підходу, опертя на історію мови, народності, культуровідповідності, випереджального навчання, індивідуалізації, активної педагогіки, колективної роботи; загальності освітнього процесу (різнобічний інтелектуальний, духовний, емоційний і фізичний розвиток особистості); наступності між шкільною, середньою спеціальною та вишівською освітою; науковості; об'єктивності в оцінці фактів, явищ, процесів, подій; особистісної орієнтованості; професійної компетентності; гуманізації та гуманітаризації; демократичності; єдності навчання, виховання в розвитку особистості; національного спрямування освіти; соціалізації; креативності; спрямування навчання на розвиток мотиваційно-ціннісної сфери особистості; гармонізації стосунків із колективом і навколишнім середовищем, професійного спрямування, компетентісно-орієнтований, системності, міжпредметних і внутрішньо-предметних зв'язків, історизму, культурознавчої спрямованості, комунікативності, інтегрованості, модульний, особистісно орієнтований, особистісно діяльнісний, когнітивний, технологічності, лінгвокультурологічний, діалогізації, культуровідповідності, педагогіки співробітництва, свідомого і бережливого ставлення до мови як національно-культурної цінності, послідовного і глибокого прилучення до вітчизняної культури, відкритості для сприймання інших культур; органічного поєднання навчання мови й мовлення; практичної спрямованості навчання; інтеграції лінгвістичних понять; урахування поліфункціональності рідної мови, комунікативно-діяльнісний, забезпечення гнучкості та прогностичності освіти.</p>
Т. Симоненко (2007 р.) [539]	<p>Формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів-філологів: функціонально-комунікативної; принципи комунікативної філософії – антропологізму, антропоцентризму; лінгводидактичні принципи навчання мови; системної організації навчання мови.</p>

Автор	Принципи навчання
Н. Голуб (2008 р.) [109]	<p>Навчання риторики у вищій школі:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>традиційні загальнодидактичні принципи</i>: науковості; систематичності й послідовності, наступності й перспективності; зв'язку теорії з практикою; наочності; доступності; свідомості; - <i>сучасні дидактичні принципи</i>: завершення навчання; невідкладної та безперервної передачі знань; різноманітності тем, завдань, обов'язків; всезагального співробітництва і товариської взаємодопомоги; навчання за здібностями; різновікового й різнорівневого колективу; педагогізації діяльності кожного учасника навчальних занять; інтернаціоналізації навчання на двомовній і багатомовній основі; мобільності навчання; динамічності системи; оптимізації; модульності; структурованості змісту навчання; проблемності; професійного спрямування; - <i>спеціальні (специфічні) принципи</i>: фундаменталізації; аксіологізації; стимулювання самостійності в навчанні; креативності; врахування життєвої перспективи; пріоритету практики; емоційності; цілісності й інтеграції; активізації взаємовпливу риторики й мови, стилістики, культури мови; гармонізувального діалогу.
К. Климова (2010 р.) [212]	<p>Проектування технологій формування мовнокомунікативної професійної компетенції в студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>загальнодидактичні</i>: гуманізації; гуманітаризації; індивідуалізації; культуровідповідності; науковості; практичної спрямованості; наочності; єдності навчальної та науково-дослідної діяльності студентів; взаємовідповідності й взаємозв'язку матеріального та інтелектуального компонентів навчального середовища; співробітництва і співдружності; емоційної насиченості навчально-виховного процесу; модульності; доступності і посильності, індивідуалізації навчання, самостійності; безперервності; активізації міжпредметних зв'язків (інтегративності); наступності; кредитності; - <i>специфічні (власне методичні)</i>: вивчення української мови як динамічної системи; навчання української мови на ґрунті знань про психологічні закономірності функціонування мови в комунікативному просторі; зв'язку усіх мовознавчих дисциплін на нефілологічних факультетах з риторикую як пранаукою; цілеспрямованого систематичного поповнення активного українського словника майбутніх учителів; діяльнісно-комунікативної, професійної спрямованості навчання української мови; структурно-функціональний; диференційованого навчання української мови; діалогізації навчання студентів української мови.
І. Дроздова (2010 р.) [162]	<p>Мовна підготовка фахівців нефілологічного профілю (комунікативне навчання на когнітивній основі):</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>загальнодидактичні</i>: функціональності, інтегральності, конфронтативності, визначення пріоритету окремих напрямів і комплексів видів дидактичного впливу на студентів, освіти й виховання в процесі навчання рідної мови, функціональної повноти компонентів професійного мовлення;

Автор	Принципи навчання
	<p>- <i>специфічні дидактичні</i>: принцип урахування реальної загальноосвітньої навченості;</p> <p>- <i>методичні</i>: комунікативності, ситуативності, переваги комунікативних дій над підготовчими, єдності комплексного й диференційованого розвитку українськомовних умінь, домінувальної ролі вправ, текстовідповідності, наочності, науковості, системності й послідовності, міцності мовних знань, мовленнєвих умінь і навичок, модульності, індивідуалізації, диференціації, орієнтації на майбутню професію студентів, оптимальності, випереджального навчання.</p>
<p>О. Копусь (2012 р.) [238]</p>	<p>Формування в майбутніх магістрів-філологів фахової лінгводидактичної компетентності:</p> <p>- <i>загальнодидактичні</i>: науковості; гуманізації; демократизації освітнього процесу та запровадження демократичних засад функціонування системи вищої освіти; індивідуалізації; диференціації; варіативності форм і змісту навчання, програм, засобів; наступності, послідовності й перспективності; урахування індивідуальних психофізіологічних особливостей; інтерактивності навчання; співробітництва; свідомості; багатоваріантності й гнучкості форм системи вищої освіти; мотиваційного забезпечення; особистісний;</p> <p>- <i>лінгводидактичні (власне методичні)</i>: етнокультурологічний, креативності й пізнавальної спрямованості навчання мови, вивчення мови в структурній цілісності, активізація взаємовпливу навчання мови і розвитку мислення й мовлення; використання мовленнєвої практики для засвоєння теорії мови, вивчення мовних одиниць на основі аналізу тексту професійного спрямування.</p>
<p>О. Горошкіна (2012 р.) [119]</p>	<p>Специфічні принципи, на які спирається методика викладання лінгводидактичних дисциплін: розвивального і виховного навчання, фундаментальності освіти та її професійної спрямованості, поєднання індивідуальних і колективних форм навчання, соціокультурної відповідності.</p>
<p>О. Горошкіна, С. Караман, З. Бакум, О. Караман, О. Копусь (2015 р.) [475]</p>	<p>Навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі: науковості, організації діяльності студентів в інформаційно-навчальному середовищі, наступності й перспективності, зв'язку теорії з практикою, свідомості, наочності, розвивального й виховного навчання, фундаментальності освіти та її професійного спрямування, поєднання індивідуальних і колективних форм навчання, соціокультурної відповідності.</p>
<p>І. Нагрибельна (2016 р.) [362]</p>	<p>Система підготовки майбутніх учителів до навчання української мови в початкових класах: фундаментальності освіти та її професійної спрямованості, позитивної мотивації, вибору індивідуальної освітньої траєкторії, продуктивності й ситуативності навчання, професійної мобільності, психологічної й педагогічної завершеності навчально-виховної діяльності, ґрунтовності професійного навчання, комп'ютеризації педагогічного процесу, індивідуалізації й диференціації навчання.</p>

Автор	Принципи навчання
М. Оліяр (2016 р.) [389]	Формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів: комунікативної спрямованості, професійно-особистісного саморозвитку, рефлексивної активності, креативності, діалогізації, проблемної ситуативності, інтерактивності, текстоцентричний.
М. Пентиліук (2017 р.) [416]	Формування мовленнєвих умінь студентів у білінгвальному середовищі: - <i>загальні</i> : комунікативно-мовленнєвого спрямування, урахування особливостей рідної мови, домінувальної ролі вправ у всіх сферах оволодіння мовою (мовленням); - <i>часткові</i> : навчання на мовленнєвих зразках, поєднання мовного тренування з мовленнєвою практикою, взаємозв'язку основних видів мовленнєвої діяльності, професійного спрямування навчального матеріалу.
М. Греб (2017 р.) [130]	Навчання лексикології і фразеології майбутніх учителів початкових класів: формування стійкої мотивації до оволодіння лексичним і фразеологічним багатством української мови; запровадження лексичного аналізу мови художніх текстів; введення поданих або самостійно дібраних лексем у власне мовлення; реалізації міжпредметних зв'язків у використанні лексично-фразеологічного ресурсу; урахування семантики фразеологічних одиниць у процесі засвоєння фразеологічної теорії; опертя на соціокультурний компонент змісту лексичних і фразеологічних одиниць; проектування методики навчання лексикології й фразеології з урахуванням широкого розуміння їх змісту в мовознавстві.
Н. Грона (2017 р.) [134]	Система підготовки студентів педагогічного коледжу до формування в молодших школярів текстотворчих умінь: - <i>специфічні (власне методичні)</i> : комунікативності, ситуаційності, єдності комплексного й диференційованого розвитку українськомовних умінь, домінувальної ролі вправ, текстовідповідності, модульності, диференціації, навчання сучасної української мови на ґрунті знань про психологічні закономірності функціонування мови в комунікативному просторі; - <i>власне професійні</i> : вивчення методики української мови як динамічної системи, зв'язку методики навчання української мови з основами культури мовлення й виразного читання, структурно-функційний принцип вивчення мовних явищ, діалогізації навчання, інтерактивності, дискурсивно-текстоцентричний.

Автори «Практикуму з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі» вирізняють закономірності й принципи навчання [475]. На їхню думку, врахування певних закономірностей сприяє ефективній організації освітнього процесу вищої школи. Зокрема, це урахування мотивів, внутрішніх прагнень студента, що дозволяє виробити ефективну індивідуальну траєкторію навчання; залежність між взаємодією виклада-

ча й студентів і результатами навчання; збереження наступності освіти в системі «школа-виш»; моделювання майбутньої професійної діяльності студентів; залежність ефективності навчання від методично правильного планування самостійної роботи студентів. Ці закономірності є підґрунтям загальнодидактичних і лінгводидактичних (загальнометодичних) принципів.

У 2015 році в Москві вийшла друком монографія «Основи професійної лінгводидактики», у якій представлена авторська концепція номенклатури основоположних і допоміжних принципів інноваційної професійної лінгводидактики як теоретичного підґрунтя, що забезпечує успішність практичної реалізації іншомовної освіти. З-поміж принципів виокремлюються такі:

– *основоположні принципи* – врахування вимог соціально-професійного середовища, врахування вимог компетентнісного підходу, інтернаціоналізації, інтегративності (імплицитності), міждисциплінарності, комплексного формування професійної іншомовної компетентності, формування орієнтованості й мотивованості до майбутньої професійної діяльності, іншомовної професіоналізації та випереджального професійного розвитку, подвійної детермінації змісту підготовки, функціональності професійної іншомовної підготовки, моделювання квазіпрофесійної діяльності, врахування індивідуальних траєкторій професійного розвитку (антропоцентричності);

– *допоміжні принципи* – міжкультурності / кроскультурності, врахування вікових особливостей студентів, формування навчальної автономності, проблемності навчання, варіативності змісту й технологій навчання, модульності підготовки, неперервної мовної підготовки, активної комунікативності, багаторівневої підготовки в умовах диверсифікації навчального процесу в виші, оригінальності й автентичності матеріалів і видів діяльності, цілісності педагогічного процесу, інтерактивності, селективності й елективності, взаємопов'язаного розвитку мовленнєвих умінь, доцільності навчальних матеріалів, поєднання демократичного й авторитарного підходів до організації навчального процесу, врахування вимог до професійної компетентності викладача [256].

Вартісними є *специфічні (часткові, або рівневі) лінгводидактичні принципи*, які віддзеркалюють специфіку вивчення тієї чи тієї мовознавчої дисципліни або певного аспекту в методиці навчання лінгвістичних або лінгводидактичних дисциплін у закладах вищої освіти.

Принципи навчання стилістики або вивчення окремих стилістичних аспектів у загальноосвітніх навчальних закладах спорадично потлумачили українські (Л. Алексєєва, Н. Баранник, В. Бадер, Л. Кратасюк, І. Кучеренко, В. Луценко, А. Нікітіна, М. Марун, Ю. Мельничук, М. Пентилюк, Н. Сіранчук, Л. Сугейко, Н. Янко й інші) й зарубіжні (Г. Атласова, Ж. Капе-

нова, О. Корякіна, Ф. Литвинко, Л. Муріна, О. Преликова, Т. Чижова й інші) дослідники.

Засадничою студією щодо вирізнення принципів навчання стилістики є праця М. Пентилюк (1984 р.), у якій виокремлено такі принципи: розрізнення особливостей усного й писемного мовлення школярів; засвоєння стилістичних норм на основі глибокого знання граматичних, лексичних та орфоепічних норм; формування навичок стилістичної грамотності; поглиблення й ускладнення змісту занять із стилістики; розрізнення стилістичних недоліків; вироблення уваги до виразності мовлення; використання «чуття мови» в роботі зі стилістики [421, с. 89–90].

Т. Чижова (1987 р.) говорить про використання специфічних принципів навчання стилістики в закладах загальної середньої освіти: взаємозв'язку вивчення стилістики з іншими розділами науки про мову, контекстного розгляду стилістичних засобів, урахування стилістичних норм і можливості – неможливості їх порушення [650, с. 94]. А. Нікітіна (2000 р.) для ефективної методики використання застосування лексично-стилістичного аналізу тексту на уроках української мови в 5-7 класах пропонує послуговуватися загальнодидактичними й специфічними принципами, зокрема відповідності змісту і співвідношення окремих процедур лексичного й стилістичного видів аналізу програмовому мовному матеріалу; послідовності, розширення, поглиблення й ускладнення змісту лексично-стилістичного аналізу; урахування дидактичного потенціалу, культурологічної цінності аналізованого тексту; дотримання внутрішньорівневих, міжрівневих, міжпредметних зв'язків; порівняння й зіставлення різностильових мовних явищ; застосування психологічних чинників; диференційованого підходу; поєднання аналітичних і синтетичних завдань; попередження можливих мовленнєвих помилок і стилістичних недоліків; герменевтично орієнтованого підходу, що реалізує поєднання функціонального й когнітивного; прагматичного спрямування аналізу тексту [367].

М. Марун (2000 р.) вважає, що в роботі над формуванням умінь і навичок ділового мовлення в учнів 5-9 класів треба застосовувати комунікативно-діяльнісний, лінгводидактичний, культурологічний і проблемно-пошуковий принципи [318]. І. Кучеренко (2005 р.), створюючи науково обґрунтовану систему роботи над розвитком стилістичних умінь і навичок учнів 10-11 класів, пропонує зважати на комунікативно-діяльнісний, екстралінгвістичний, структурно-семантичний і функціонально-стилістичний принципи [278]. Принципи мовного розвитку під час навчання ділового мовлення визначає О. Преликова (2005 р.) – комунікативний, когнітивний, соціокультурний, градуальності, опертя на алгоритми мовлення й мовні моделі, диференціації та зіставлення в процесі мовленнєвого вибору, прагматичний [480]. Л. Муріна й Ф. Литвинко (2003 р.) акцентують на принципі органічного поєднання стилістичної роботи із вивченням фонетики,

лексики, словотвору, морфології, синтаксису; поєднання аналітичної роботи із синтетичною; функціонально-стилістичному; стилістичних відмінностей між контекстами або мовленнєвими засобами та їх зумовленості соціальними чинниками; оцінки доречності – недоречності використання мовних засобів і стилістичних прийомів у контексті [357].

Технології образномовленнєвого спрямування (Н. Сіранчук, 2008 р.) ґрунтуються на таких лінгводидактичних принципах, як-от: мовленнєве спрямування, взаємозв'язок усіх сторін мови в процесі навчання, єдність образного мовлення і образного мислення, забезпечення емоційного тла й цілеспрямованого сприймання наочного матеріалу з використанням доцільної лексики [548]. О. Корякіна (2008 р.) упевнена, що кожен із підходів до навчання реалізується за допомогою певних принципів: когнітивно-комунікативний – когнітивності, комунікативності, текстоцентричності, функціонально-семантичного; діяльнісний – системності й взаємозв'язку; особистісно зорієнтований – індивідуалізації та диференціації [240].

Комплексний підхід до формування комунікативної компетентності стилістичними засобами повнозначних частин мови спрямував увагу В. Луценко (2009 р.) на загальнодидактичні принципи (науковості, наступності й перспективності, наочності та ін.). Застосовуючи функційно-стилістичний підхід до засвоєння повнозначних частин мови, дослідниця керувалася й лінгводидактичними принципами: розрізнення особливостей усного й писемного мовлення; засвоєння стилістичних норм на основі глибокого знання граматичних, лексичних та орфоепічних норм; вироблення уваги до виразності мовлення; формування навичок стилістичної грамотності; поглиблення й ускладнення змісту занять із стилістики; розрізнення стилістичних недоліків; використання «чуття мови» в роботі зі стилістики; розвиток мовлення на внутрішньо- й міжпредметній основі [308].

Ю. Мельничук (2009 р.) вважає, що створенню оптимальної методики формування стилістичних умінь в десятих класах філологічного профілю посприяють такі специфічні принципи навчання стилістики: врахування стилістичних норм і можливості – неможливості відхилення від них, взаємозв'язку навчання стилістики з іншими розділами науки про мову, системно функціональний, текстоцентричний, діяльнісний, комунікативний [333]. На думку Л. Алексєєвої (2009 р.), до основних методичних принципів, які забезпечують ефективність роботи з виразними засобами мови, належать: єдність розвитку мовлення й мислення; взаємозв'язок видів мовленнєвої діяльності; випереджувальний розвиток усного мовлення; зв'язок розвитку мовлення з формуванням мовної, стратегічної, соціокультурної компетенцій; внутрішньопредметні й міжпредметні зв'язки [3]. Ж. Капєнова (2009 р.) у формуванні стилістичної компетентності учнів в умовах функціонально-комунікативного підходу акцентує на власне методичних принципах, зокрема урахування особливостей функціонуван-

ня російської мови в умовах двомовності й полімовності; функціонально-комунікативного спрямування; урахування екстралінгвістичних умов навчання, максимально наближених за основними екстралінгвістичними ознаками до умов природної комунікації в різних сферах; периферійної організації стилістично забарвлених одиниць навколо основних стилістично нейтральних мовних засобів, об'єднаних концентрично; відбору лексично-стилістичного матеріалу в межах мовленнєво-комунікативних тем; різнобічного й повного охоплення в стилістичному аспекті текстового матеріалу, новизни змісту висловлень; відбору й організації граматично-стилістичного матеріалу в межах функціонально-семантичного поля; врахування денотативно-конотативного значення одиниць комунікативної граматики [202].

Лінгводидактична модель формування текстотворчих умінь в учнів раннього підліткового віку, яку досліджувала Л. Кратасюк (2011 р.), ґрунтується на загальнодидактичних принципах (природовідповідності, єдності загальнолюдських і національних цінностей, співтворчості вчителя й учня, оптимізації, диференціації, індивідуалізації, варіативності й комунікативності), з-поміж яких інтегральним виявився принцип природовідповідності, та спеціальних лінгводидактичних принципів (єдності мовної освіти й мовленнєвої творчості, взаємозалежності усного й писемного мовлення, опанування мови шляхом розв'язання мовленнєвих завдань із відповідною мірою розвивальної допомоги) [254].

Принципи взаємозв'язку навчання мови й мовлення; єдності розвитку мовлення й мислення; мотивації мовленнєвої діяльності; функціонально-комунікативної спрямованості навчання мови та функціонально-стилістичної диференціації мовлення; розкриття емоційно-експресивної функції мови й оцінки виразності мовлення; розвитку дару слова й чуття мови, зв'язку інтуїтивного й свідомого підходів до навчання; органічного поєднання стилістичної роботи з вивченням лексичного й граматичного матеріалу; контекстного розгляду стилістичних засобів мови пропонує застосовувати Н. Янко (2011 р.) для формування стилістичних умінь учнів 3-4 класів у процесі роботи над текстами різних типів [675]. Натрапляємо на наукові студії, актуальні в яких є один або декілька принципів навчання, зокрема Л. Сугейко (2011 р.) – наступності й перспективності [592], В. Бадер (2004 р.) – взаємозв'язаного навчання усного й писемного мовлення [17], Г. Атласова – зіставлення стилістичних систем неспоріднених мов [9] тощо.

Розробляючи методіку вдосконалення граматично-стилістичних умінь студентів філологічних факультетів у процесі самостійної роботи, Н. Баранник (2010 р.) опиралася на загальнодидактичні (науковість, свідомість, системність, доступність) і лінгводидактичні (цілісного вивчення мови й мовлення, поєднання системи стилістичної роботи з вивчен-

ням граматики, урахування функціонально-стилістичної диференціації, текстоцентричного підходу до вивчення мовних явищ) принципи [32]. Л. Кантейкіна (2011 р.) впевнена, що принципи практичного спрямування, функційності, комунікативності, єдності аспектного й комплексного підходів до мовних явищ, урахування рідної мови, культуровідповідності сприяють оптимізації освітнього процесу з формування стилістичної компетентності в студентів-білінгвів [200].

І. Кучеренко стверджує: «У дидактиці початку ХХІ ст. кількість принципів чітко не визначено, зміст та сутність принципів навчання уточнюється і з'являються сучасні принципи, у яких відображено новітні вимоги суспільства й освіти, а науковці продовжують вивчати складні зв'язки і відношення між активними компонентами навчального процесу» [279, с. 76]. Дидактична категорія *принципи навчання* не є сталою, вона повсякчас змінюється й оновлюється – трансформуються погляди на теоретичні основи навчання, а також з'являються нові принципи, що відповідають сучасним потребам освітнього процесу закладів вищої освіти. Організація вивчення стилістики потребує вдумливого підходу до відбору принципів навчання, їх наукового обґрунтування й визначення методичних шляхів реалізації. Безсумнівним у процесі навчання стилістики української мови майбутніх учителів-словесників у закладах вищої освіти є опертя на загальнодидактичні принципи (традиційні й сучасні), а також використання лінгводидактичних (загальнометодичних) принципів навчання (табл. 3.6). Водночас засвоєння стилістики майбутніми учителями української мови і літератури має специфіку, яка відбивається у специфічних (рівневих, або часткових) принципах навчання (табл. 3.6). Потлумачимо ці принципи навчання стилістики української мови докладніше.

Таблиця 3.6

Принципи навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури

ЗАГАЛЬНОДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ		
Традиційні принципи	Сучасні принципи	
<ul style="list-style-type: none"> • науковості • систематичності • послідовності • зв'язку теорії з практикою • доступності • наступності • перспективності • наочності • свідомості • єдності навчання, виховання й розвитку особистості 	<ul style="list-style-type: none"> • системний • гуманізації • гуманітаризації • забезпечення єдності в науковій і навчальній діяльності • актуалізації результатів навчання • розвивального навчання • міждисциплінарних зв'язків 	<ul style="list-style-type: none"> • співпраці • співтворчості (творчий, креативності) • психологічний • емоційності • позитивної мотивації • комплексного розвитку особистості • індивідуалізації • аксіологічний • герменевтичний • гносеологічний • когнітивний

<ul style="list-style-type: none"> • активності • міцності знань • фундаменталізації • диференціації • історизму та ін. 	<ul style="list-style-type: none"> • єдності національного й загальнолюдського • інтенсивності • інтерактивний • концентризму (циклічності) • морально-етичний • оптимізації • природовідповідності • проблемності • гендерний • мобільності • гнучкості • неперервності 	<ul style="list-style-type: none"> • прагматичний • синергетичний • стимулювання самоосвіти й самостійності • практичної спрямованості (урахування життєвої перспективи) • педагогізації • застосування різних форм освітньої діяльності • оптимального вибору методів і прийомів • вибору індивідуальної освітньої траєкторії й ін.
ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ (МЕТОДИЧНІ) ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ		
<i>Загальнометодичні принципи</i>	<i>Специфічні (рівневі, або часткові)</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • пізнавальної спрямованості навчання мови • активної комунікативності • взаємодії основних видів мовленнєвої діяльності • зв'язку вивчення мови з мовленнєвою діяльністю • домінувальної ролі вправ • поступового ускладнення вправ • урахування дидактичних потенцій тексту • зв'язку у вивченні мовознавчих розділів • використання чуття мови • систематичного поповнення активного українського словника • розуміння мовних значень • опертя на історію мови • збереження мовної єдності, наступності й спадкоємності поколінь (ментальний) • текстоцентричності • функційно-стилістичний • етнокультурознавчий • культурологічний • соціокультурний та ін. 	<ul style="list-style-type: none"> • метадисциплінарності • урахування динаміки стилів • засвоєння стилістичних норм на основі знання граматичних, лексичних і орфоепічних норм • урахування стильових і стилістичних норм • стимулювання словесного самовдосконалення • етики й естетики мовлення • навчання на мовленнєвих взірцях • послідовності, розширення, поглиблення й ускладнення стилістичного аналізу • контекстного розгляду стилістичних явищ • зумовленості мовленнєвих засобів соціальними чинниками • естетичної вартості текстів • урахування різностильової й різножанрової спрямованості текстів • урахування регіонального компоненту • актуальності й сучасності текстів • використання мовленнєвої практики для засвоєння стилістичних норм • лінгвістичної креативності • автентичності • лінгвоекологічний • лінгвокогнітивний • лінгвосинергетичний та ін. 	

Принцип метадисциплінарності сьогодні є необхідною умовою навчання стилістики в закладах вищої освіти, що зумовлено «впливом інтегративних процесів, стимульованих пошуками нових підходів до опрацювання новітніх об'єктів мовної практики» [40, с. 117]. Він спонукає викладачів не розосереджуватися на окремі дисципліни під час вивчення стилістики, а вчити студентів цілісно сприймати світ загалом, і текст зокрема. Цілком слушною в цьому аспекті є думка А. Нікітіної: «Методисти стверджують, що сьогодні будь-яка лінгвістична наука під час аналізу матеріалу повинна спиратися на дані інших дисциплін. Сучасні лінгвістичні процеси, зумовлені глобалізацією, призводять до розмивання стилів і жанрів, тому лінгвостилістика повинна використовувати нелінгвістичні засоби аналізу мовного матеріалу – інформатики, соціології, семіотики, культурології тощо» [370, с. 30]. Принцип метадисциплінарності потребує системного об'єднання змісту не лише «класичних» навчальних дисциплін [48, с. 18]: сучасної української літературної мови, психології, психолінгвістики, етики й естетики, логіки, філософії, історії української літератури, літературознавства й ін., а й сучасних – дискурсології, когнітивної лінгвістики, комунікативної лінгвістики, філософії мови, соціолінгвістики, прагмалінгвістики, етнолінгвістики й інших.

Принцип урахування динаміки стилів зумовлений потребою віддзеркалення нових аспектів у системі функційних стилів, відмови від визнання ідеальності художнього стилю, потлумачення інноваційних тенденцій у публіцистичному стилі, з'ясування сучасних процесів розмитості меж функційних стилів й способів їх взаємопроникнення тощо.

Принцип засвоєння стилістичних норм на основі знання граматичних, лексичних і орфоепічних норм зорієнтовує на використання раніше набутих відомостей під час вивчення стилістики й необхідності встановлення зв'язку між нормами сучасної української літературної мови.

Принцип урахування стильових і стилістичних норм спрямований на повсякчасне формування майбутнього вчителя української мови і літератури як елітарної мовної особистості, що володіє належними засобами вербальної самопрезентації, а також усвідомлено й творчо ставиться до відбору мовних засобів.

Принцип стимулювання словесного самовдосконалення дає змогу говорити про набуття студентами мовленнєво-стилістичної досконалості.

Принцип етики й естетики мовлення передбачає врахування студентами в процесі мовлення усталених у суспільстві норм поведінки (загальнолюдських та національних) і тяжіння до краси мовлення. Здобувачі вищої освіти мають збагнути, що естетика мовлення залежить від образного стилю, жанру й типу мовлення. Л. Шевченко стверджує: «Розуміння естетики мовлення не однозначне. Кожен стиль (і жанр) диктує свою естетико-стилістичну норму, яка не є тотожною з іншими. Те, що прийняте і

функціонально необхідне для медіа, може порушувати стилістичну однорідність наукового стилю, руйнувати його загальну смислову тканину і навики» [652, с. 100].

Принцип навчання на мовленнєвих взірцях передбачає орієнтування на якісне й досконале мовлення, якому притаманні такі комунікативно-стилістичні якості, як нормативність, правильність, точність, логічність, чистота, доречність, етичність і естетичність й інші.

Принцип послідовності, розширення, поглиблення й ускладнення стилістичного аналізу дає змогу оптимально використовувати різні етапи виконання стилістичного аналізу тексту.

Принцип контекстного розгляду стилістичних явищ забезпечує занурення студентів у екстралінгвістичний (позамовний, або зовнішньо ситуативний) і лінгвістичний (мовний) контексти, що уможливує найбільш точну характеристику мовних одиниць різних рівнів і з'ясування їхнього стилістичного значення.

Принцип зумовленості мовленнєвих засобів соціальними чинниками полягає в розумінні студентами того, що соціальні установки почасти проектується на тип мовлення, добір мовних засобів. З цього погляду існує така ієрархія: соціальна установка → форма мислення → конкретний текст. Варто розглядати мовленнєві чинники в соціальному контексті. Корисним буде виконання вправ і завдань щодо вирізнення в текстах мовних засобів різних рівнів, що відбивають певний соціальний статус, свідчать про етичні обмеження тощо. Студенти можуть відтворювати спілкування в певній малій соціальній групі, навчаються адаптувати свої висловлення до умов певної ситуації спілкування, визначають види соціолектів (діалектів, на які впливають соціальні чинники). Зважаючи на майбутній фах студентів, важливо звертати увагу на особливості професійного діалекту вчителя.

Принцип естетичної вартості текстів заактуалізувався через потребу використання на заняттях естетично вартісного українського тексту, який має виховувати в студентів високий художньо-естетичний смак. На думку, П. Дудика, «Естетичним є мовлення, яке сповнене краси у колективному (груповому) і в індивідуальному вияві й сприйманні» [165, с. 323]. О. Кучерук переконана, що «вдало дібраний навчальний текст – не самоціль, а шлях, що веде до джерел оволодіння механізмами творення образу, багатством форм і способів мислення. Художній дидактичний матеріал створює культурне мовленнєве середовище в навчанні мови, сприятливо впливає на розвиток творчої думки, оригінального висловлювання» [282]. Тільки взірцеві тексти зможуть виховати майбутнього вчителя української мови і літератури як елітарну мовну особистість. Не потрібно надуживати текстами, насиченими жаргонізмами й обценною лексикою. Слушними щодо цього є заваги П. Гриценка: «Зацікавленість мовною «смаженою»

посилювали філологи-дослідники, напередими пропонуючи студентам в університетах такі тексти для творчого студіювання й аналізу» [132, с. 26]. На це звернув увагу й В. Дончик: «мова вкрай спрощується, духовність ка-тастрофічно вивітрюється з художнього слова» [158, с. 13].

Студенти мають працювати із вартісним, взірцевим текстом різних функційних стилів, який «залишає слід визначальними ідеями, емоційною аурою, фразами-судженнями, словами-образами, непроминальний змістом, притягальний провокативністю чи залученням до співдумання, – зда-тен піднести рівень володіння мовою, змусити замислитися над сутністю, глибинами і принадами мови [132, с. 26]. Водночас естетично вартісні тек-сти не потрібно обмежувати лише художнім стилем, адже «Навіть заява, написана за усталеними вимогами, параметрами, з особливою старанні-стю, бездоганним почерком, чи бездоганно складений протокол об'єктивно викликають задоволення, етичне й експресивно-естетичне враження» [165, с. 325].

Принцип урахування різностильової й різножанрової спрямованості текстів – залучення для стилістичного аналізу текстів різних функційних стилів і жанрів. Сьогодні, наприклад, студенти можуть аналізувати комен-тар як новітній інтернетний жанр тощо.

Принцип урахування регіонального компоненту в навчанні стилістики зреалізовується на різних рівнях – добір текстів для стилістичного аналізу про історію й сучасність Поділля, виконання стилістичного аналізу худож-ніх текстів письменників, які народилися або проживають на Хмельниччи-ні, відшукування в художніх текстах подільських діалектизмів і з'ясуван-ня їхніх стилістичних функцій, введення подільських діалектизмів у кон-текст тощо. Студенти повинні збагнути самобутність подільського говору через стилістичний аналіз художніх текстів Марка Вовчка, А.Свидницько-го, С.Руданського, М.Коцюбинського, М.Стельмаха.

Принцип актуальності (сучасності) текстів – відповідність текстів потребам сучасного життя людини, інтелектуального розвитку й вимогам формування багатосторонньої особистості студента.

Принцип використання мовленнєвої практики для засвоєння стилі-стичних норм зумовлює створення на заняттях зі стилістики різноманітних життєвих ситуацій спілкування, зокрема професійно зорієнтованих.

В умовах розвитку нової освітньої парадигми може відбутися «пе-ребудова змісту принципів, які зберегли своє значення в нових умовах, і з'являються нові принципи, в яких відбиваються нові вимоги суспільства до навчання» [432, с. 444]. Водночас принципи навчання історично кон-кретні й віддзеркалюють нагальні суспільні потреби [432, с. 444; 350, с. 74]. Під впливом соціального прогресу й наукових досягнень, у міру того, як ви-являються нові закономірності навчання, накопичення досвіду роботи ви-кладачів закладів вищої освіти, вони видозмінюються, вдосконалюються.

У сучасній освітній парадигмі, в процесі переходу від знаннєвої педагогіки до компетентнісної, виникають новітні тенденції в навчанні стилістики, з'являються відповідні принципи, концепції, ідеї розвитку освіти. Для визначення пріоритетних принципів навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури в межах нашого експериментального дослідження проведено опитування викладачів закладів вищої освіти, що забезпечують читання цього курсу. З поданого переліку принципів навчання стилістики респонденти вирізнили принцип історизму, лінгвокреативності, автентичності, лінгвоекологічний, лінгвокогнітивний і лінгвосинергетичний, які ми проаналізуємо докладніше.

На часі вивчення питань історії будь-якої науки. *Принцип історизму* допомагає осмислити історію ідей, гіпотез, наукових відкриттів, простежити динаміку змін певного явища або процесу. На заняттях у закладах вищої освіти сутність принципу полягає у врахуванні історії розвитку об'єкта, його сучасного стану та перспектив подальшого розвитку [635]. На думку О. Мороза, важливо, щоб матеріал, який розглядається, співвідносився з епохою зародження ідеї, розгляду явища, появи того чи того факту [356]. Ці розмили підтримує С. Єрмоленко: «Стилістичне забарвлення мовних одиниць зазнає динамічних змін, і з часом стилістичні явища переходять у розряд історично-мовних. Очевидно, в цьому треба вбачати глибинний зв'язок стилістики з історією літературної мови. Неврахування історично-мовних параметрів не дає об'єктивної, повної характеристики лексики літературної мови, спричиняє неточне стилістичне ремаркування слів у загальномовному словнику» [618, с. 9].

З-поміж напрямів стилістики виокремлюють історичну стилістику, яка вивчає становлення стилістичних ресурсів мови, її стилістичної системи та зображальних засобів, а також формування функційних стилів. Без вивчення історичної стилістики неповною є історія мови [85]. Л. Мацько в передмові до підручника «Стилістика української мови» [323, с. 3] звертає увагу на необхідність вивчення таких історичних елементів, як теперішній інтенсивний розвиток дипломатичного підсилю, зміна ідеологічної одноманітності публіцистичного стилю плюралістичним розмаїттям, відновлення конфесійного стилю, повернення традиційного українського національного етикету, повернення мовотворчості емігрантів, репресованих, заборонених і забутих письменників, учених, збагачення лексичного складу мови новотворами, наявність в літературній мові усно-розмовних елементів, швидку зміну активних і пасивних мовних елементів тощо. Науковець порушує питання про зміни у відборі змісту навчального матеріалу занять з дисципліни й дає настанови викладачам закладів вищої освіти. З огляду на рухомість стилістичної системи будь-якої мови й потребу розуміння сучасних стилістичних площин суттєво простежувати ретроспекти-

ву розвитку цієї науки та внутрішню логіку стилістичних явищ. Відтак актуальності набуває принцип історизму.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що для дефініції означеного принципу використовуються такі терміни: *принцип історизму* (О. Горошкіна, Т. Донченко, О. Копусь, І. Кучеренко), *історичний принцип* (М. Пентиліук), *принцип єдності історичного та логічного* (М. Фіцула), *історичність* (О. Мороз, О. Падалка), *історико-прогностичний принцип* (Т. Сокол), *елементи історизму в навчанні* (В. Масальський) тощо. Ми послуговуватимемося дефініцією *принцип історизму*.

Сьогодні немає усталених поглядів щодо потлумачення принципу історизму в дидактиці. З. Бакум зараховує цей принцип до лінгводидактичних, зокрема загальнометодичних [476, с. 56], О. Копусь – до лінгвометодичних [238, с. 63]. Аналіз наукової літератури дає підстави визначити різні підходи лінгводидактів до застосування принципу історизму: методологічний підхід – принцип історизму зумовлює вивчення мовних явищ не лише в синхронному, а й у діахронному аспектах; морально-ціннісний підхід – допомагає плекати історичну пам'ять і підвищує мотивацію студентів; культурологічний підхід – розвиває особистісну культуру студентів і створює культурне інформаційно-пізнавальне середовище [122; 156; 572; 279; 525].

Дослідники принципу історизму в навчанні фізики в закладах загальної середньої освіти пропонують розглядати питання історії науки у двох площинах – навчання та розвиток і виховання [402]. Зважаючи на особливості організації освітнього процесу в закладах вищої освіти, історичні аспекти стилістики української мови зреалізуються на навчальному, науковому й виховному рівнях (рис. 3.3). Зокрема, на навчальному рівні виокремлюємо:

- навчально-теоретичний підрівень – удосконалення системи знань із дисципліни: розширення, збагачення й поглиблення знань, високий рівень їх систематизації й підвищення міцності; розширення і поглиблення уявлень із теорії пізнання: засади й умови виникнення наукових проблем, особливості пошуку методів розв'язання протиріч, внутрішня логіка та закономірності розвитку стилістики як науки;

- навчально-практичний підрівень передбачає вдосконалення пізнавальних і практичних умінь та навичок: виконання вправ і завдань, робота з інформаційними джерелами, розроблення системи вправ на урок зі стилістики, укладання плану-конспекту уроку з історії стилістики тощо.

На науковому рівні формується науковий світогляд студентів та науковий стиль мислення. Вони здійснюють науковий пошук, зокрема проводять навчально-наукове дослідження з окремих стилістичних аспектів на занятті, виконують індивідуальні науково-дослідницькі завдання, пишуть наукові роботи з історичної стилістики (статті, реферати, курсові й

дипломні роботи). У здобувачів вищої освіти виникає відчуття значення й вагомості наукового пошуку та його результатів, співпереживання, достаточності до наукових досліджень і відкриттів.

Виховний рівень – вплив процесу вивчення історичної інформації на формування соціально-психічних якостей студента: соціально-ціннісних мотивів і професійної мотивації; емоційної сфери особистості, моральних позицій (професійної чесності, відповідальності за результати наукової діяльності та їх практичне застосування), гуманістичних ідеалів та гуманістичного мислення, патріотизму, системи пізнавальних процесів (сприймання, уяви, уявлення, мислення, пам'яті, мовлення), творчих здібностей студентів тощо.

Сьогодні важливим є потлумачення мовних змін, що віддзеркалюють «повернення до активного українського вжитку одиниць, донедавна кваліфікованих як застарілі чи діалектні, та вилучення з української мови неорганічних для неї одиниць, нав'язаних їй під впливом інших мов, насамперед російської» [118, с. 3]. Сучасних студентів – майбутніх учителів української мови і літератури – треба долучати до процесу роз'яснення суспільству необхідності цих змін, активного сприймання й послуговування призабутими питомо українськими словоформами.

Рівні вивчення історичних аспектів стилістики зреалізовуються (з огляду на студії О. Оспенникової та К. Шестакової [402, с. 16]) за допомогою таких моделей (рис. 3.3):

1. Основної – історичні аспекти стилістики входять до навчальної програми дисципліни, доповнюють основні відомості й вивчаються на аудиторних заняттях у закладах вищої освіти.

2. Доповнювальної, за якої питання історії стилістики є складниками вибіркового навчальних дисциплін, окремими вибілковими дисциплінами, вивчаються на засіданнях студентського наукового гуртка або проблемної групи. Сучасні багатоступеневі освітні програми почасти будуються за традиційним підходом на основі наявних ресурсів, є зорієтованими «на вхід», «викладач-центрованими», які відбивають інтереси викладачів та існуючої організації освітнього процесу [347, с. 11]. Студентоцентроване навчання враховує сучасні освітні тенденції, очікування й потреби студентів, орієнтується на їхній особистісний розвиток. Тому актуальності набувають пропозиції вибіркового дисциплін, як-от: «Історія української стилістики», «Видатні українські лінгвостилісти», «Історична стилістика української мови» тощо.

3. Самоосвітньої – вивчення питань історії стилістики впродовж самостійної роботи студента.

4. Комплексної, що вибудовується через поєднання різних моделей.

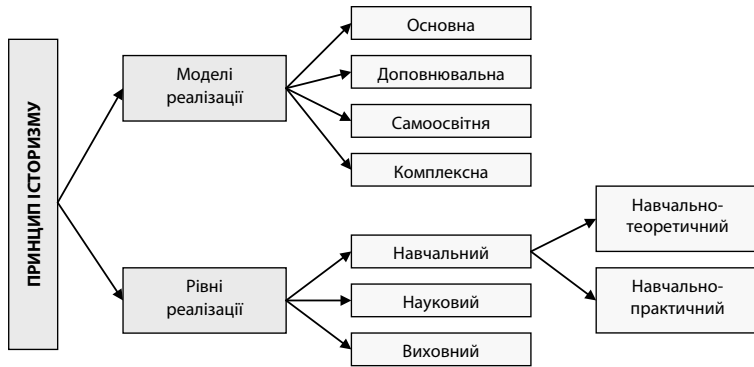


Рис. 3.3. Реалізація принципу історизму на заняттях зі стилістики української мови в закладах вищої освіти

Порівняльна характеристика навчальних і робочих програм зі стилістики української мови дає підстави стверджувати, що більшість укладачів дотримуються традиційного підходу до врахування історичного принципу, й це відбито в підручниках і типовій програмі з дисципліни [322; 323]. Вивчаються такі питання: історична стилістика як вчення про стилістичну систему національної мови в діахронному аспекті; сталість і змінність стилістичних засобів у процесі історичного розвитку мови; історія й джерела стилістики; історичний розвиток стилів української літературної мови. Попри це фіксуємо цікаві розмисли викладачів вишів, зокрема Л. Масенко й Н. Дзюбишина-Мельник (Київ, 2007) пропонують звертати увагу на окремі соціолінгвістичні аспекти: радянська «новомова», її прикметні ознаки; сучасні процеси актуалізації вилученої лексики й дерусифікації української мови [583]. О. Строкаль (Київ, 2012) упевнений, що під час вивчення наукового стилю треба обговорювати зі студентами передісторію його виникнення в Україні та з'ясувати роль Михайла Драгоманова в становленні наукового стилю української літературної мови й інші [477]. І. Коломієць (Умань, 2016) розширює питання про період зародження й становлення стилістики як науки такими: основні напрями досліджень, мовознавча спадщина вітчизняної стилістики середини ХХ століття, лінгвостилістичні погляди вітчизняних мовознавців останньої чверті ХХ століття, актуальні питання сучасної лінгвостилістики, сучасні постаті українських лінгвостилістів [577]. На історичні аспекти особливу увагу звертає І. Фаріон (Львів, 2009), яка пропонує з'ясувати й засвоювати основні поняття стилістики крізь призму онтологічної природи мови [478]. Стилістичні засоби дослідниця радить аналізувати з погляду прескриптивної й дескриптивної норми. На заняттях із практичної стилістики сучасної української мови

І. Фаріон розглядає питання історії творення мовної норми й мовного стандарту, історичного й нормативного аспектів словотворчих засобів стилістики, нормування лексики в контексті історичного розвитку української літературної мови ХХ століття й інші.

На історичні аспекти вивчення стилістики звертають увагу в закладах вищої освіти країн близького зарубіжжя. Так, у навчальних програмах зі стилістики білоруської мови історичний принцип зрелізується через такі питання, як-от: витоки білоруської стилістики та її персоналії, перші напрацювання з білоруської стилістики в 20-30-і рр. ХХ століття, внесок у розвиток білоруської стилістики майстрів мистецького слова, наукове вивчення стилістики в 50-60-і рр.; праці сучасних білоруських учених щодо вивчення основних питань білоруської стилістики; історизм в осмисленні мовного функціонування (О. Кузьмич, О. Шахаб [261], К. Любецька [590]). У навчальних закладах Росії також вивчають історію науки про стилі, зокрема праці лінгвістів і лінгвостилістів; історичну мінливість функціонально-стилістичної системи (проблема діахронії та синхронії в стилістиці), нові тенденції в сучасній мові й нові принципи опису «мови в дії» (О. Гейм-бух [98]).

Принагідно зауважимо: незважаючи на те, що в типовій програмі зі стилістики української мови для філологічних факультетів закладів вищої освіти розділ «Історія і джерела стилістики України» завершується вивченням стилістичних особливостей послань Івана Вишенського та мови творів Григорія Сковороди (XVIII століття), викладачі все ж таки акцентують на основних напрямках змін у стилістичній системі української мови кінця ХХ – початку ХХІ століття (Т. Ліштаба [581]), стилістичній розбудові нової української літературної мови з перевагою стилю художньої літератури (Н. Павлик [582]) тощо.

Аналіз навчально-методичного забезпечення дисципліни «Стилiстика української мови» засвідчив, що сьогодні викладачі надають перевагу самоосвітній моделі. Очевидно, що високий рівень знань з історії стилістики української мови уможлиблюється за допомогою конгломерату аудиторної та самостійної роботи, а також урахування інтересу здобувачів вищої освіти через читання вибіркового навчального дисциплін.

Підвищення відсотка використання основної моделі – вивчення питань історії стилістики впродовж аудиторної роботи (на лекційних і практичних заняттях) – можливе за умови розроблення спеціальних методик, опорних конспектів, тематичних презентацій, видання навчально-методичних посібників, методичних рекомендацій, збірників вправ і завдань та допоміжних навчальних видань – довідників, хрестоматій тощо. Удосконалення й змін щодо врахування історичних аспектів стилістики потребує навчально-методичне забезпечення самостійної роботи. Зважаю-

чи на сьогоднішній етап розроблення нових освітніх програм, потрібно виробити виважені пропозиції щодо відповідних вибіркових дисциплін і здійснювати їхню апробацію. З одного боку, треба розробляти теоретичні площини історичних аспектів стилістики української мови, з іншого – необхідно працювати над інформаційним та навчально-методичним забезпеченням.

Об'єктами науково-історичного дослідження в стилістиці має стати історія розвитку стилістики української мови, функціонування стилів, культурно-історичні аспекти текстів і їх стилістично-історичний аналіз. Безсумнівною є необхідність простеження генези української стилістичної науки. Витоки стилістики української мови повинні стати складниками інформаційного й навчально-методичного забезпечення. На часі вивчення засадничих питань історії становлення української стилістичної науки (праці О. Потебні, К. Лучаковського, І. Франка, В. Домбровського, О. Матвієнка, Б. Ткаченка, Л. Булаховського, І. Огієнка й інших).

Ефективними щодо змістового наповнення занять будуть:

1. Пошуково-дослідницькі завдання, які формуватимуть уміння працювати з інформаційними ресурсами (технології пошуку інформації), систематизувати й інтерпретувати наукові дані й формулювати судження:

► Зазначити дослідників української стилістики за такими періодами: кінець XIX – початок XX ст., 1917 р. – початок 30-х рр. XX ст., 30–40-і роки XX ст., 50–60-і рр. XX ст., 70–80-і рр. XX ст., кінець XX – початок XXI ст. Назвати їхні наукові праці.

► Ознайомитися з такими працями: О. Павловський «Грамматика малоросійського нарѣчія...» (Санкт-Петербург, 1818 р.), І. Франко «Із секретів поетичної творчості» (Львів, 1898 р.) О. Потебня «3 лекцій теорії словесності» (Харків, 1930 р.). Визначити, на які стилістичні аспекти звертається увага в студіях, згрупувати їх.

► Віднайти й систематизувати наукові праці з теми «Внесок Л. Булаховського (на вибір студентів – І. Огієнка, В. Домбровського, Б. Ткаченка, І. Білодіда, В. Русанівського, В. Ващенко, С. Єрмоленко, Н. Сологуб й інших) в дослідження стилістики української мови.

► Віднайти відгуки мовознавців про працю Б. Ткаченка «Нарис української стилістики» (Харків, 1929 р.). Ознайомитися з ними й репрезентувати студентам.

► Виявити історичну динаміку стилістичних явищ від видань зі стилістики К. Лучаковського, В. Домбровського, А. Коваль, І. Чередниченка, І. Білодіда до О. Пономарева, Л. Мацько та П. Дудика, наприклад щодо трактувань метафори. Заповнити таблицю й зробити висновки.

Дослідник	Визначення метафори	Види метафори
К. Лучаковський		
В. Домбровський		
А. Коваль		
І. Чередниченко		
І. Білодід		
О. Пономарів		
Л. Мацько		
П. Дудик		

2. Порівняльний аналіз:

► Виконати порівняльний аналіз студій К. Лучаковського «Начерк стилістики, поетики і реторики» (Вінніпег, Ман, 1917 р.), В. Домбровського «Українська стилістика і ритміка» (Перемишль, 1923 р.; перевидання – Дрогобич, 2008 р.) і сучасних підручників зі стилістики (на вибір – О. Пономарева, Л. Мацько й інші) щодо потрактування тропів і фігур стилістичного синтаксису.

► Виконати порівняльний аналіз підручників зі стилістики української мови І. Чередниченка, І. Білодіда (відп. ред. Г. Їжакевич), А. Коваль. Проаналізувати структуру навчальних видань, специфіку подання теоретичного матеріалу тощо.

3. Написання рецензій на наукові праці українських лінгвостилістів.

4. Розв'язання проблемних ситуацій:

► Ознайомитися з такими працями: Митрополит Іларіон «Грамати́ко-стилістичний словник Шевченкової мови» (1961 р.), В. Ващенко «Мова Тараса Шевченка» (1963 р.), А. Мойсієнка «Слово в аперцепційній системі поетичного тексту: декодування Шевченкового вірша» (1997 р. або 2006 р.). Встановити зв'язок між напрямками досліджень, термінологічним апаратом і епохою й «накладанням» ідеології доби. Структурувати термінологічний апарат кожної з праць.

► Г. Їжакевич стверджувала, що першу спробу створення окремого спеціального курсу стилістики української мови здійснив Б. Ткаченко [599, с. 15]. Висловити свої міркування й аргументувати висновки.

5. Проектна діяльність:

► Підготувати проекти з тем «Внесок І. Огієнка в дослідження стилістики української мови», «Внесок Л. Булаховського в дослідження стилістики української мови» тощо.

► Спрогнозувати й змоделювати подальші шляхи розвитку стилістики української мови і визначити актуальні в майбутньому питання стилістичної науки.

► Підготувати й створити веб-сторінки, наприклад: «Видатні українські дослідники стилістики», «Стилістичний словник Огієнка» тощо.

На історичні площини звертаємо увагу студентів, зокрема вивчаючи такі питання граматичної стилістики:

1) лексично-граматичні категорії активних дієприкметників на *-чий* і погляди на їх функціонування в різні історичні періоди: початок ХХ століття – відмова від вживання цих форм (А. Кримський, О. Синявський, О. Курило та інші); друга половина ХХ століття – нормативне явище; сьогодні – тенденція до зникання цих форм (І. Вихованець, Г. Голосовська й інші): *випереджаючий розвиток* → *випереджальний*; *зростаючі обсяги зовнішніх інвестицій* → *зростання обсягів*; *фабрично-заводська промисловість ставала домінуючою* → *домінувала*;

2) активізування питомих словотвірних моделей і варіантів, блокування узуальною нормою непритаманних українській мові словотвірних моделей і національних зразків словотворення й стилістичної доцільності сучасної словотвірної норми: вживання прикметників на *-овий*: *інтернетовий, структуровий, аеропортовий, зупинковий, виставковий, парадовий, грантовий, бізнесовий, оцінковий*; суфіксів *-ач, -ник/-альник, -ець, -льн*: *обмірювальник, обмірник, обмірятьник, зомбувальний, спонсорувальний, мітингувальник, піклувальний, подорожувальник, паркувальник*; префікса *з-*: *здіференціювати, занулювати, змодулювати, змінімізувати, споляризувати*;

3) варіантні форми як засіб стилістичного збагачення української мови і певного стилістичного навантаження (*батьку* – *батькові, Сергію* – *Сергієві, повний* – *повен, варт* – *вартий, зелене* – *зеленеє, бігтиму* – *буду бігти, єси* – *є, розбігаються* – *ся розбігають, той* – *тамтой, живіть* – *живіте* та інші);

4) стилістичні можливості категорії роду іменників та їх вияв у функційних стилях: наявність прибічників широкого вживання іменників із суфіксами *-к, -иц, -ин*: *лікарка, вчителька, директорка, професорка, лекторка, міністерка, мовознавиця, охоронниця, лоточниця, продавчиня, філологиня, педагогиня* (у всіх функційних стилях) та вузького (лише в розмовному стилі) – домінантна позиція дотепер. Сьогодні можемо стверджувати про можливу тенденцію поширення цих форм у всіх функційних стилях через зміну гендерних стереотипів сучасного українського суспільства, до того ж подеколи використання чоловічого роду – наслідок невмотивованого перенесення ознак офіційно-ділового стилю на художнє, публіцистичне й розмовне мовлення;

5) активні й пасивні синтаксичні конструкції та надання переваги активним як ознаці синтаксису української мови, з'ясування змістової різниці між реченнями із предикативними формами на *-но, -то* й реченнями із предикативними пасивними дієприкметниками на *-ний, -тий* (погляди О. Матвієнка, О. Курило, О. Синявського, М. Гладкого,

М. Сулими, П. Горецького, Ф. Смагленка, Н. Непийводи, М. Плющ, А. Грищенко, К. Городенської, С. Єрмоленко, Н. Завгородньої, З. Куньч, О. Лаврінець, І. Слинька, Н. Гуйванюк, М. Кобилянської та інших);

б) вживання сполучника *аби* (М. Сулима, О. Синявський, О. Курило, І. Огієнко, Б. Антоненко-Давидович, С. Караванський): «Треба визнати, що пошесть «абикання» нестримно поширюється: «передові» кадри в усіх галузях мають за честь для себе «абикати». Абикання поширилося на ряд пристойних українських видань та на радіомовлення. Але це не значить, що наша духовна еліта має безкритично сприймати все, що готує їй суржикова кухня бездарних філологів, вихованих на теорії «злиття мов». Характерна риса цих філологів – тотальне незнання української мови, спритно масковане впровадженням невластивих нам зворотів та форм (наприклад, сполучника *аби*)» [204, с. 59];

7) суперечки про використання дієслівного зв'язкового компонента *бути* в структурі речень з предикативом на *-но, -то* (Б. Кулик, С. Бевзенко, Л. Булаховський, М. Гладкий, П. Горецький, І. Петличний, В. Сімович, О. Синявський, С. Смеречинський, М. Сулима, С. Харченко) тощо.

Найвні в програмах навчальної дисципліни стилістичні питання історичного спрямування, переважно, виносяться на самостійне опрацювання. На перший погляд з цим можна було б погодитися, адже в умовах європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи зростає роль саме цієї форми роботи студентів. Водночас згадаємо що, наприклад, функційні стилі докладно розглядаються в закладах загальної середньої освіти на уроках української мови (а надто в старшій ланці) та на заняттях із дисциплін-пререквізитів у закладах вищої освіти (вступ до мовознавства, сучасна українська літературна мова й інші). Студенти володіють знаннями щодо визначення мовних стилів, їхньої класифікації, жанрової диференціації, підстилів, сфери використання й призначення, основних ознак. Ці знання вони можуть відтворити через виконання різноманітних завдань і вправ. Немає потреби знову розглядати ці питання, а є необхідність поглиблення й розширення знань, тобто власне вивчення функційних стилів з історичного погляду.

За допомогою педагогічної технології «метод проектів» студенти зможуть застосувати актуалізовані знання й засвоїти нові для активного включення в проектувальну діяльність. Використовуємо індивідуальні й колективні проекти: «Історичний розвиток певного функційного стилю української мови (на вибір)». Заактивізувати мисленнєві процеси й розвинути пізнавальну активність допоможуть стилістичні вправи:

► Здійснити порівняльний аналіз використаних мовних засобів (на теоретичному рівні) в публіцистичному стилі у ХХ століття та на початку ХХІ століття й означити певні тенденції.

► Виконати порівняльний аналіз видань: Коваль А. «Науковий стиль сучасної української літературної мови: структура наукового тексту» (1970 р.); Непийвода Н. «Мова української науково-технічної літератури (функціонально-стилістичний аспект)» (1997 р.); Ботвина Н. «Офіційно-діловий та науковий стилі сучасної української літературної мови» (1999 р.); Мацько Л., Денискіна Г. «Українська наукова мова (теорія і практика)» (2011 р.); Онуфрієнко Г. «Науковий стиль української мови» (2006 р.); Семенов О. «Культура наукової української мови» (2010 р.).

► Ознайомитися з такими роботами: Гавриш І.В. Розвиток українського наукового стилю 20-30-х рр. ХХ століття (на матеріалі науково-технічних текстів): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 «Українська мова». Харків, 2001. 20 с. та Деркач В.В. Філологічна термінологія М. П. Драгоманова в системі української наукової термінології кінця ХІХ – початку ХХ ст.: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 «Українська мова». Київ, 1999. 16 с. Підготувати короткі (2–3 хв.) повідомлення про їх зміст.

► У виданні «Українська лінгвостилістика ХХ – початку ХХІ століття: система понять і бібліографічні джерела» (уклад.: С. П. Бибик, Т. А. Коць, С. Г. Чемеркін та ін.; за ред. С. Я. Єрмоленко) ознайомитися з періодами розвитку українського розмовного стилю й заповнити таблицю:

Етап	Дослідники	Проблематика студій	Основні праці (3–4 джерела)
10–30-і рр. ХХ ст.			
60–80-і рр. ХХ ст.			
90-і рр. ХХ ст.			

► Розподілитися на підгрупи, обрати по одному досліднику мовних особливостей публіцистичного стилю, назвати його праці й проаналізувати одну (на вибір):

20–30-і рр.: М. Сулима, М. Гладкий, В. Гнатюк;

50–60-і рр.: А. Коваль, М. Жовтобрюк;

70–80-і рр.: Г. Колесник, Л. Шевченко, Д. Баранник, І. Білодід, А. Мамалига, О. Пазяк, М. Пилинський, О. Сербенська, І. Соколова;

90-і рр.: О. Тараненко, О. Стишов, О. Тодор, А. Григораш, К. Ленець, О. Пономарів, І. Самойлова;

початок ХХІ ст.: Т. Коць, Л. Завгородня, К. Серажим.

► Проаналізувати історію лінгвостилістичного вивчення мови української поезії, послуговуючись виданням «Українська лінгвостилістика ХХ – початку ХХІ століття: система понять і бібліографічні джерела» (уклад.: С. П. Бибик, Т. А. Коць, С. Г. Чемеркін та ін.; за ред. С.Я.Єрмоленко), за такими періодами: 1) 20–30-і рр. ХХ століття;

2) 50–60-і рр. XX ст.; 3) кінець XX ст.; 4) початок XXI ст. Назвати дослідників, їхні праці, класифікувати за обраним Вами принципом. Коротко розказати про основні праці.

► Простежити зміну термінології, яка використовувалася в певні періоди під час дослідження мови художньої літератури. Визначити зв'язок із етапами становлення стилістики. Обґрунтувати Ваші спостереження:

– 30-і рр.: *новотвори, художньо-оброблені твори, безобразні слова, вульгарно-лайлива лексика, семантична неточність, провінціалізм, соціально типова мова персонажів, калічені слова;*

– 50-і рр.: *соціалістичний реалізм, боротьба нового проти відживаючого, словесно-художні засоби, естетика слова, словесно-художній реалізм, мовна майстерність, образна система, авторська мова, стилістичний засіб, індивідуалізація й типізація мови персонажів, художня майстерність, масиви тексту, риси індивідуального стилю;*

– 70–80-і рр.: *експресивні засоби мови, лексична синоніміка художнього твору, функціонально-стилістичні властивості, структурно-семантичні особливості лексики, стильові особливості прози, словесний образ, стильовий і стилістичний, гіперсемантизація слова, мова і стиль, тропи як художня деталь, естетична функція слова, емоційно-оцінна функція слова, додаткові смисли, конотації;*

– 90-і рр.: *індивідуальний стиль письменника, ідіостиль, функціонування лексичних засобів, новотвір, okazіоналізм, символ, декодування художнього тексту, аперцепція, мовна картина світу, концептуальна картина світу, індивідуально-авторська мовна картина світу, авторське світобачення, ключове слово, слово-символ, індивідуально-авторське словотворення;*

– початок XXI ст.: *образ автора, денотат, концептуальний аналіз, концепт, концептосфера, імпліцитність, експліцитність, домінанта, породження й сприймання тексту, план змісту й план вираження тексту, аксіологічність, емотивність, текстотвірні засоби, образна парадигма, дискурс.*

У процесі здобуття студентами вищої освіти варто започаткувати практику відбору викладачем текстів для лінгвостилістичного аналізу, мотивовано добирати їх з-поміж наявних варіантів для відстеження студентами зв'язку текстів з історією, структурною динамікою тексту. Треба відмовитися від вивчення ідіолекту письменника у статті, не обмежуватися «реєстрацією і коментарем рис мови творів, які є лише одним з результатів текстового втілення ідіолекту» [131, с. 20]. Цікавими будуть завдання простежити едиційну історію тексту певного письменника та визначити «ядро варіантів тексту» та «периферію варіантів тексту» (за П. Гриценком [131, с. 17]); дослідити текстові відмінності авторських версій текстів за видан-

нями різних років і виявити мовностилістичні відмінності; зіставити рукописи окремих творів письменників і наступні видання; встановити розбіжності, спробувати пояснити та обґрунтувати їх; виокремити особливості ідіолекту письменника й інші. Вартісним є виконання стилістично-історичного аналізу тексту, під час якого студенти здійснюють необхідні історичні коментарі (див. підрозділ 4.2).

Доречними будуть завдання дослідити історію слів або груп слів (наприклад, кольороназви, запахову лексику й інше) в художніх творах письменників різних епох і виявити спільне й відмінне; проаналізувати процес формування груп слів упродовж певного історичного періоду; простежити історичну мінливість стилістичної норми, навести конкретні приклади; сформувати більш точне (з історичними коментарями) наукове уявлення про сутність стилістичного явища; декодувати художні тексти історичної тематики й інші; простежити ґенезу терміна «індивідуальний стиль письменника», «експресія – експресивність», «естетичне значення – стилістичне значення»; визначити стилістичні функції біблеїзмів та особливості їх використання у творах Т. Шевченка і Юрія Іздрика. Важливо, щоб студенти орієнтувалися не лише у виданнях зі стилістики в Україні, а на регіональному рівні. Наприклад, знали праці викладачів університету, в якому навчаються:

► Доповнити дослідників стилістичних засобів морфології й синтаксису зазначених періодів і дописати прізвища та імена сучасних. Додати прізвища викладачів Вашого університету. Проаналізувати (на вибір) праці одного з викладачів:

70–80-і рр.: Л. Кадомцева, С. Єрмоленко, С. Дорошенко, З. Сікорська;
80–90-і рр.: О. Кузьмич, Н. Грипас, О. Грановська;
початок XXI ст.:

► Віднайти праці дослідників стилістичної фразеології, виокремити періоди в дослідженнях. Проаналізувати студії з зазначеного напрямку одного з викладачів Вашого університету.

Принцип історизму на заняттях зі стилістики зреалізовується за допомогою певних методів і прийомів. На репродуктивному рівні студенти опрацьовують теоретичний матеріал із історії стилістики, поданий у підручниках, навчальних посібниках, публікаціях у фахових джерелах. Основне – досягти сприймання й розуміння студентами матеріалу за допомогою різних видів опитування, роботи за таблицями й схемами-операми, з енциклопедіями й словниками, виконання тестових завдань і вправ, які потребують відтворення навчального матеріалу. Зокрема, це питання, що стосуються передісторії, історії, сучасного стану, а також перспектив розвитку стилістики; співвідношення об'єктивного історичного розвитку стилістики й теоретичного відтворення його результатів;

осмислення природи й особливостей стилістичних категорій, понять, поглядів; вивчення внутрішньої логіки стилістичних явищ; розкриття історичної повторюваності стилістичних явищ і теорій; виявлення чинників, що створили передумови виникнення певних стилістичних явищ або їх змін; визначення витоків і причин виникнення того або того стилістичного явища (процесу); визначення ролі стилістичного явища в загальній мовній системі тощо.

Творчо-дослідницький рівень урізноманітнює роботу студентів. Тут викладач організовує дискусії, диспути, круглі столи, конференції з питань історичної стилістики. Студенти готують аналітичні огляди праць, презентації, рецензії на публікації, пишуть статті, курсові та дипломні роботи, виконують різноманітні вправи історичного змісту й інше.

Виконуючи завдання, студенти послуговуються такими прийомами мислительної (інтелектуальної) діяльності, як аналіз, синтез, порівняння, зіставлення, узагальнення, класифікація, диференціація, виокремлення істотних ознак тощо. До того ж передбачено використання різних технологій – групової навчальної діяльності (парна, бригадна, індивідуально-групова робота), розвивального навчання, формування творчої особистості, дослідницькі, проектні, створення ситуації успіху тощо.

Професійно-спрямоване навчання реалізується за допомогою складання вправ історичної тематики зі стилістики для школярів, проектування й створення настінних композицій, укладання тематичних колекцій (цитат наукових праць історичної стилістики), написання фрагментів планів-конспектів уроків української мови (традиційної або нетрадиційної структури) з вивчення питань історичної стилістики, розроблення презентацій для учнів тощо.

Застосування принципу історизму допомагає кращому осмисленню складних стилістичних явищ і прогнозуванню їхнього розвитку, вмінню здійснювати стилістично-історичний аналіз текстів, визначенню напрямів дослідницьких інтересів зі стилістики й концепцій, поглибленню та розширенню контексту розгляду стилістичних явищ, переконливому висновкуванню про функціонування стилістичних категорій, простеженню складу мовних засобів функційних стилів у динаміці й взаємодії та відповідно до проблем культури мови в суспільстві, потлумаченню ролі зовнішніх чинників у функціонуванні стилів, розумінню співвіднесеності стилів з історичними етапами й розвитком сучасної української літературної мови. Недостатнє використання принципу історизму під час навчання стилістики української мови, відмова від цілісного її вивчення значно применшує потенції цієї науки.

Реалії сьогодення потребують змін у підходах до організації освітнього процесу в закладах вищої освіти. Надважливо сформувати в моло-

дих людей пріоритетні вміння, що визначають грамотність, – критично мислити, здатність до взаємодії та комунікації й творчий підхід до розв'язання проблем. О. Куцевол стверджує: «Зміщення акцентів освітньої парадигми в бік гуманізації та саморозвитку особистості визначає основну мету навчального процесу ВНЗ – пробудити в людині творця, розвинути закладений творчий потенціал і сформуванати потребу в подальшому самопізнанні, саморозвитку й самовдосконаленні» [273, с. 5]. Креативність стає необхідною умовою самореалізації особистості й показником успішної людини, вона виражається «не так різноманітністю наявних в особистості знань, як сприйнятливістю до нових ідей і схильністю руйнувати або змінювати встановлені стереотипи з метою створення нового, пошуку несподіваних і незвичайних рішень професійних проблем» [305, с. 79].

Для вчителя української мови і літератури важливо вміти використовувати власні креативні здібності в професійній діяльності й володіти методами розвитку креативності учнів [124]. Концепції креативності з різних аспектів досліджували Д. Богоявленська, А. Брушлинський, Г. Ващенко, Л. Виготський, І. Волков, Т. Волобуєва, Дж. Гілфорд, Р. Грановська, І. Дичківська, В. Дружинін, Є. Ільїн, В. Кан-Калик, В. Козленко, Н. Кузьміна, А. Маслоу, В. Моляко, О. Пехота, М. Поддьяков, К. Роджерс, В. Роменець, С. Рубінштейн, О. Савченко, С. Сисоєва, Е. Спірмен, Л. Ткаченко, Б. Теплов, В. Утьомов, М. Холодна, М. Щетінін та ін. Науковці аналізують креативність як комплексне явище й виокремлюють у його структурі компоненти, визначають параметри креативності тощо (табл. 3.7).

Упровадженню *принципу креативності* в процесі навчання української мови присвячені праці З. Бакум, І. Гайдаєнко, Ж. Горіної, О. Горошкіної, І. Дроздової, О. Караман, С. Карамана, К. Климової, О. Копусь, І. Кучеренко, О. Кучерук, В. Мельничайка, А. Нікітіної, Т. Окунович, С. Омельчука, Н. Остапенко, М. Пентилюк, К. Плиско, Л. Попової, О. Семенов, Т. Симоненко й інших.

Аналіз наукової лінгводидактичної літератури дозволяє висновкувати, що на означення заявленого сучасного принципу навчання української мови використовуються такі терміни: *принцип креативності* (О. Горошкіна, Л. Мацько, С. Омельчук, О. Семенов) [126, с. 11; 391, с. 53; 621], *співтворчість* (О. Горошкіна, С. Караман, З. Бакум, О. Караман, О. Копусь) [475, с. 56], *принцип лінгвістичної креативності* (О. Горошкіна) [122], *лінгвокреативність* (Ж. Горіна) [115], *когнітивно-креативний принцип* (О. [В.]Попова) [443] тощо. Ми надаємо перевагу дефініції *принцип лінгвокреативності*.

Критерії креативності студента й викладача

Викладач	Студент
<p>Предметні:</p> <ul style="list-style-type: none"> високий рівень теоретичних знань і практичних умінь із дисципліни; оволодіння стилістичними поняттями й категоріями; розмежування поглядів мовознавців за категорійними ознаками; досконале знання норм сучасної української літературної мови, зокрема стилістичних. <p>Психологічні:</p> <ul style="list-style-type: none"> готовність змінюватися відповідно до нового освітнього середовища; бажання до самовдосконалення, самовираження й самоактуалізації; знання психологічних особливостей студентів; здатність до варіативності. <p>Методичні:</p> <ul style="list-style-type: none"> правильна організація роботи студентів; урізноманітнення методів і прийомів навчання на занятті; органічна співпраця зі студентами; організація різноманітних умов спілкування на занятті; бажання розкрити потенціал кожного студента; здійснення позитивного мотивування студентів; стимулювання самостійності студентів і схвальне ставлення до їхньої ініціативності; створення ситуації успіху; задоволення внутрішньої свободи студентів; репрезентування досягнень студентів. <p>Лінгвістичні:</p> <ul style="list-style-type: none"> системна мовленнєва діяльність; віртуозне володіння чуттям мови; високий рівень культури мовного спілкування; 	<p>Загальні:</p> <ul style="list-style-type: none"> віднаходження оригінальних та нестандартних шляхів потлумачення стилістичних понять і категорій; висловлення своєї позиції та варіативних поглядів; «вихід» за межі однозначності під час виконання стилістичного аналізу тексту; ініціативність; активність на занятті; залучення у відповіді міждисциплінарних зв'язків; високий рівень фахових знань; прогнозування результатів; висловлення критичних зауважень; послугування сучасними інформаційно-довідковими джерелами; здійснення комунікації в колективі. <p>Психологічні:</p> <ul style="list-style-type: none"> стійка потреба у творчості; прагнення до нового, оригінального; емоційність і фантазія; творче й гнучке мислення; творчий потенціал; незалежність; проблемне бачення; стійкість, упертість; наполегливість і захоплення діяльністю; виникнення спрямованого інтересу; самостійність у роботі; здатність до наслідування. <p>Методичні:</p> <ul style="list-style-type: none"> розроблення цікавих вправ і завдань на урок; укладання креативних планів-конспектів уроків зі стилістики. <p>Лінгвістичні:</p> <ul style="list-style-type: none"> інформаційно-комунікаційна й естетична культура; досконале володіння засобами української літературної мови;

Викладач	Студент
<ul style="list-style-type: none"> добір естетично значущого дидактичного матеріалу й пропозиції креативних зразків спілкування українською мовою тощо. 	<ul style="list-style-type: none"> швидка мовленнєва реакція й реагування на усні комунікативні завдання; вишуканий мовний смак; схильність до мовотворчості; використання невербальних засобів комунікації тощо.

Принцип лінгвокреативності виявляється у розвитку здатності до творчості, творчих здібностей особистості під час опанування української мови як системи й засобу комунікації [621], а також у забезпеченні результативної творчої мовленнєвої діяльності [126, с. 11]. На думку Ж. Горіної, лінгвістична креативність – феномен мовленнєвого спілкування, що «провокує мовця на відкриття нових смислових зв'язків у відомому, передбачає яскраво виражену мовленнєву активність й ініціативність, здібність до імпровізації» [115, с. 98].

Принцип лінгвокреативності на заняттях зі стилістики української мови в закладах вищої освіти реалізується через креативну особистість, креативний процес і креативний продукт (рис. 3.4).

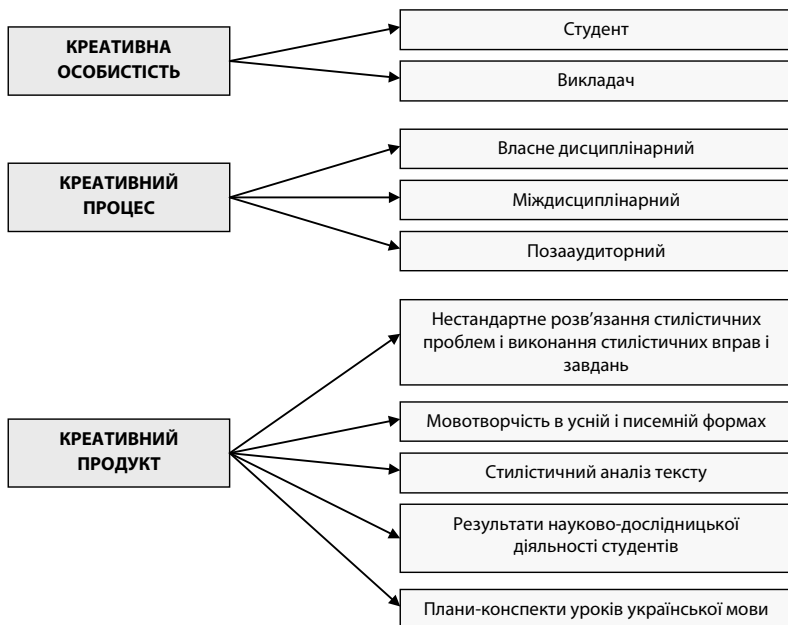


Рис. 3.4. Складники креативного середовища занять зі стилістики української мови в закладах вищої освіти

За переконаннями С. Сисоєвої, творча особистість – це «креативна особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних для актуалізації творчого потенціалу людини додаткових мотивів, особистісних утворень, здібностей, що сприяють досягненню творчих результатів в одному або кількох видах творчої діяльності» [543, с. 22]. Справедливо говорити про реалізацію принципу лінгвокреативності стосовно двох суб'єктів освітнього процесу вищого навчального закладу – студента й викладача (табл. 3.7). Показниками креативності й креативної особистості студента є оригінальність і нестандартність, особливості реакції, зокрема швидкість, емоційність, фантазія, гнучкість, аналіз і рефлексія, самостійність і діяльність [640].

Оригінальність і нестандартність передбачає набуття студентами вмінь віднаходити оригінальні інноваційні шляхи потлумачення певної стилістичної теми, висловлювати свою позицію й варіативні погляди. Здійснюючи стилістичний аналіз, – здатність «виходити» за межі однозначності (наприклад, виявлення аспектів мовленнєвої картини світу, інтерпретування текстів із позицій когнітивних процесів, аналіз зовнішніх і внутрішніх чинників розвитку мовної системи твору й складників, які керують процесами її становлення, самоорганізації й функціонування тощо). У подальшій педагогічній діяльності – укладання креативних планів- конспектів уроків зі стилістики. *Швидка мовленнєва реакція* реалізується через швидке віднаходження мовних одиниць для стилістичного редагування, добір необхідних мовних засобів і компонування їх у текст, а також належне реагування на усні комунікативні завдання. *Емоційність, фантазія й гнучкість* утілюється за допомогою вміння демонструвати емоції впродовж усної мовотворчої діяльності, виявляти фантазію щодо визначення стилістичних потенцій текстів, уживати образні засоби (тропи й фігури), гнучко переключатися з однієї проблеми на іншу, розглядати й аналізувати стилістичні аспекти тексту з різних поглядів. *Аналіз і рефлексія* виявляється в умінні висловлювати критичні зауваження про рівень відповідей одногрупників і дотримання ними норм сучасної української літературної мови, виражати своє ставлення, аналізувати діяльність інших студентів, визнавати свої помилки й труднощі. Креативному студенту притаманна активність на занятті, він завжди свідомо обдумує стилістичні явища, вміє у своїй відповіді використовувати міждисциплінарні зв'язки. *Самостійність й цілеспрямована діяльність* здійснюється через оволодіння самоконтролем, самоаналізом мовлення, самовдосконаленням і самовираженням; підтримку мотивації діяти впевнено, не боятися допустити помилку; послуговування сучасними інформаційно-довідковими джерелами, зокрема інтернет-ресурсами; дослідницьку активність і здатність до імпровізації. Креативний майбутній учитель-словесник не повинен піддаватися

впливу зовнішнього середовища в аспекті мовленнєвого спілкування. До зазначених вище додамо ще й такі, як здатність до наслідування (зокрема мовленнєвої творчості високого рівня), ініціативність, наполегливість, ерудиція.

Актуальним є набуття студентами креативної компетентності – «здатності до розв'язання будь-якої навчальної задачі творчо; бажання і вміння діяти не за зразком, а оригінально, передбачати новизну під час розв'язання навчальних завдань тощо» [601]. К. Климова вважає креативність студентів інтегрованою особистісною якістю та визначає такі її складники: високий рівень фахових знань, інформаційно-комунікаційна й естетична культура; здатність бачити й точно формулювати суть педагогічної проблеми, пропонувати способи її розв'язання, прогнозувати результати; досконале володіння засобами української літературної мови; відчуття емоційної насолоди, рефлексія [213; 214].

У закладах вищої освіти звертаємо увагу не лише на вузьку площину – креативність кожного студента, а й дбаємо про розширення цього аспекту – творчу академічну групу. Креативність академічної групи досягається за допомогою набуття вмінь працювати в колективі (команді), сприймати погляди одногрупників (імовірно, протилежні) на одне й те саме стилістичне явище, наявність позитивної міжособистісної комунікації всередині групи, вміння визначати студентів у мікрогрупі (за умови групової навчальної діяльності) для представлення результатів роботи тощо.

Принцип лінгвокреативності сприяє розвитку стилістичної компетентності й загалом актуалізації потенціалу креативності студентів. У цьому процесі вагомою є роль викладача, показники діяльності якого аналізуємо за такими рівнями: предметний, психологічний, методичний, лінгвістичний (табл. 3.7). На *предметному рівні* викладач повинен мати високий рівень опанування стилістичними поняттями й категоріями, знати витоки української стилістичної науки, володіти сучасними стилістичними теоріями й тенденціями, розмежовувати погляди мовознавців і лінгвостилістів за різними критеріальними ознаками, повсякчас читати (та перечитувати) художні твори, а також досконало знати норми сучасної української літературної мови, зокрема стилістичні. *Психологічний рівень* передбачає готовність викладача змінюватися відповідно до нового освітнього середовища; бажання до самовдосконалення, самовираження й самоактуалізації; знання психологічних особливостей студентів і вміння правильно організувати їх роботу на практичному занятті, визначати виконавців тих або тих вправ і завдань, обирати студентів для проведення дискусії або диспуту, подеколи визначати порядковість їхніх відповідей. *Методичний рівень* актуалізується в площинах викладач → студент і викладач → середовище. Реалізуючи особистісно зорієнтований підхід, важливо здійснювати позитивне мотивування студентів до вивчення дисципліни, вміти

створювати ситуацію успіху, мати бажання розкрити потенціал кожного студента й мотивувати їх бути цікавими людьми для себе й своїх одногрупників. Органічна взаємодія зі студентами зреалізовується в спільній співпраці, захопленні будь-якою ідеєю студентів і схвальному ставленні до їхньої ініціативності. Вагомості набуває репрезентування праці майбутніх учителів-словесників – участь у конкурсах наукових робіт, олімпіадах, конференціях, віртуальних презентаціях, спільних проектах із закордонними студентами, створення веб-сторінок і сайтів тощо. Сучасний освітній процес передбачає стимулювання самостійності студентів і задоволення їхньої внутрішньої свободи. Викладач має обирати оптимальний стиль поведінки й тон у спілкуванні, а також уміти висловлювати критичні зауваження опосередковано й толерантно, залучаючи невербальні засоби педагогічного впливу й комунікації.

Істотними в площині *викладач* → *середовище* є забезпечення умов повсякчасної зацікавленості студентів і намагання створити «новизну» на занятті, ситуації невизначеності, ефект «зіткнення ідей»; організація на занятті такого середовища, коли студенти не бояться помилитися, висловлюють свої думки й погляди та відстоюють їх; педагогічне імпровізування як уміння миттєво реагувати на перебіг заняття й вчасно корегувати його; педагогічне передбачення динаміки розвитку й напряму думок студентів й моделювання результатів заняття; педагогічне випередження – здійснення за потреби випереджальних дій на занятті; педагогічне стимулювання; створення умов самостійного пошуку дій і контролю й самоконтролю досягнень студентів; володіння сучасними інформаційно-комп'ютерними технологіями.

Лінгвістичний рівень потребує від викладача системної мовленнєвої діяльності, віртуозного володіння чуттям мови, високого рівня культури мовного спілкування. Створення різноманітних умов спілкування на занятті (вихід із «зони комфорту» – проведення практичних занять у кав'ярні, університетській їдальні, на зустрічі зі студентами молодших курсів, у закладах загальної середньої освіти) й у позааудиторний час (екскурсії, подорожі, відвідування мистецьких заходів й інше), відтак виникають оригінальні ситуації спілкування й здійснюється опосередкована перевірка вміння добирати необхідні мовні засоби, дотримуватися норм сучасної української літературної мови, володіти правилами етикетної поведінки.

Варто урізноманітнювати методи й прийоми навчання на занятті, добирати завдання для створення ситуації невизначеності. Значення набуває формування здатності викладача до варіативності, наприклад, визначення однієї теми творчої роботи, яка може виконуватися у різних жанрах (на вибір студента): поезія, фейлетон, байка, замітка в газету, інтерв'ю, веб-сторінка й інше. Прикметними є пропозиції креативних зразків спілкування укра-

їнською мовою й уміння добирати естетично значущі тексти різних функційних стилів як ілюстративного матеріалу.

Креативність не є вродженою характеристикою індивіда й лише від викладача залежить, чи зуміє він створити відповідні умови, зокрема під час навчання стилістики української мови. Креативна особистість і креативний продукт вимагають організації на лекційних і практичних заняттях певного креативного процесу, тобто продуктивної розумової діяльності, результатом якої є якісно новий, цікавий результат. Викладач має створити креативне середовище, яке впливатиме на складники акту творчості: буде стимулювати й підтримувати студентів у їхній творчій діяльності; організовуватиме, коригуватиме й прискорюватиме креативний процес; буде коригувати уявлення студентів про характеристики й параметри креативного продукту.

У креативному середовищі навчання стилістики української мови відрізняємо такі види креативного процесу (рис. 3.4):

1. *Власне дисциплінарний креативний процес* – безпосереднє вивчення стилістики української мови на аудиторних заняттях і самостійне опанування окремими питаннями дисципліни. Вагомим є використання оригінальних пояснень стилістичних явищ, наявність альтернативних інтерпретацій (декодувань) текстів тощо. Для розвитку творчої особистості студентів поєднуються репродуктивна, пояснювально-ілюстративна й рефлексійна моделі навчання з суттєвою перевагою останньої. Відповідно до нової освітньої парадигми потрібно досягати високого ступеня співпраці на заняттях (замість змагальності) й адаптувати освітній процес до запитів нового покоління студентів. Зокрема, говоримо про застосування активних, інтерактивних та інноваційних методів навчання (наприклад, ділові й рольові ігри, міні-проекти, робота студентів у електронному середовищі, розважальні технології, технологія «перевернений освітній процес»), проведення практичних занять поза межами навчальної аудиторії й інше.

2. *Міждисциплінарний креативний процес*, упродовж якого поглиблюються знання з дисципліни. Це взаємозбагачення відомостями з інших лінгвістичних дисциплін (соціолінгвістика, філософія мови, комунікативна лінгвістика, когнітивна лінгвістика, культурологія, етнолінгвістика й інші), вивчення вибіркового дисциплінарного спрямування на освітніх ступенях «бакалавр» і «магістр», онлайн-курси з окремих стилістичних питань.

3. *Позааудиторний креативний процес* – розширення відомостей зі стилістики, що передбачає «своєрідний вихід» за межі навчальної програми. С. Сисоева з-поміж принципів педагогічної творчості називає принцип доповнення – розвиток творчих можливостей у позааудиторний час [543; 544]. Насамперед це стосується науково-дослідницької діяльності студен-

тів: заняття в наукових гуртках і проблемних групах, залучення студентів до підготовки наукових проектів зі стилістики (наукові статті, участь у наукових і науково-практичних конференціях, олімпіадах, конкурсах наукових робіт тощо). Якщо студент ідентифікує себе як творчу людину, то в подальшій професійній діяльності він також намагатиметься реалізовувати потенціал через підготовку й проведення креативних уроків української мови із вивчення стилістичних тем.

Важливо, щоб студент як лінгвістична креативна особистість, вступаючи в креативний процес навчання, отримував результат – власний новий креативний продукт. Це стосується не лише нового розв'язання певної стилістичної проблеми, а й виходу за межі відомого. Лінгвістична креативність у процесі вивчення стилістики повинна бути не тільки адаптивною (удосконалення старих продуктів – стилістичне редагування текстів), а й подеколи – радикальною (створення якісно нових продуктів). Креативні продукти виникають за умови схильності руйнувати або змінювати стереотипи. Це, наприклад, може бути адаптивне реагування на необхідність нових підходів і нових продуктів, як-от: аналіз ідіолекту українських письменників за автентичними текстами (рукописами).

Визначаємо такі види лінгвістичних креативних продуктів зі стилістики: нові ідеї в потлумачення стилістичних категорій і понять, імпровізація щодо пояснення стилістичних потенцій певного тексту й виконання лінгвістичного аналізу тексту, написання творчих робіт, індивідуальна мовотворчість студентів, оформлення портфолію, виконання наукової роботи, виступи на наукових форумах різних рівнів, індивідуальні науково-дослідницькі завдання, курсові й дипломні роботи, укладання плану-конспекту уроку зі стилістики тощо.

Наприклад, досліджуючи складники лінгвокреативності в мовленнєвій репрезентації елітарної філологічної мовної особистості, Ж. Горіна з-поміж них називає високу продуктивність переробки почутих або прочитаних текстів; комунікативно виправдане використання мовленнєвих жанрів і особливостей усної й писемної форм мовлення; поєднання різностильових елементів мовлення; ерудованість і вишуканий мовний смак; схильність до мовотворчості й мовної гри; творче використання мовленнєвих тактик і стратегій; використання авторських графічних символів у писемній формі мовлення й невербальних засобів спілкування в усній; багатство накопичених і збережених довготривалою пам'яттю ідіом, афоризмів, цитат; володіння репертуаром риторичних форм; кодові перемикування з одного типу мовленнєвої репрезентації на інший [115].

Принцип лінгвокреативності на заняттях зі стилістики української мови – сучасний принцип, який базується на креативній поведінці студентів щодо потлумачення й розв'язання стилістичних проблем, висловлення

своїх думок, генерування ідей і мовленнєвої діяльності. Ми погоджуємося з О. Горошкіною, що «алгоритм формування креативності студента має бути закладений у змісті навчальних і робочих програм з усіх дисциплін» [124]. Цей принцип визначає творчу діяльність суб'єктів навчання – студентів і викладачів. Його основна мета – збуджувати уяву й сприяти створенню нового мовленнєвого продукту. Передовсім варто зважати на повсякчасне поступове підвищення формування креативності студентів на заняттях для найвищого рівня вияву творчих здібностей студентів. Розвиток лінгвістичної креативності в майбутніх учителів української мови і літератури позитивно впливає на розширення лінгвального кругозору, формування цілісного погляду на світ, цікавість до своєї професії та якість реалізації професійних функцій, а також мотивацію до повсякчасного підвищення свого наукового й методичного рівнів.

Сьогодні в методиці навчання української мови, зокрема вивченні стилістики майбутніми учителями-словесниками набуває актуальності *принцип автентичності*. Цей принцип активно використовується в методиці вивчення іноземних мов для формування іншомовної комунікативної компетентності (Н. Грицик, Ю. Дегтярьова, Н. Ленюк, Н. Михайлова, О. Тарнопольський та інші) й зреалізовується в трьох аспектах: вибір автентичних матеріалів, використання автентичної методики, створення автентичного спілкування в автентичному середовищі (автентичні моделі професійної комунікації). О. Тарнопольський переконаний у важливості автентичності навчальних матеріалів, тому зараховує принцип автентичності до загальних принципів навчання іноземної мови [603]. В науково-методичній літературі фіксуємо терміни *автентичність навчального процесу, ситуативна автентичність, особистісна автентичність, соціальна автентичність, навчальна автентичність, методична автентичність* й інші.

Принцип автентичності на заняттях зі стилістики української мови зреалізовується в площинах *автентичний текст* і *автентичне спілкування* (рис. 3.5).

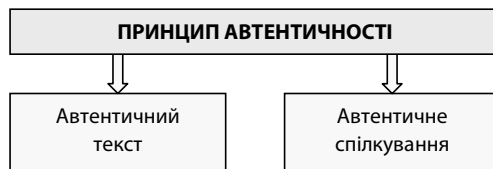


Рис. 3.5. Реалізація принципу автентичності на заняттях зі стилістики в закладах вищої освіти

У лексикографічних джерелах автентичний текст (грец. *authentikos* – справжній і лат. *textum* – тканина, зв'язок, будова) тлумачать як «оригінальний, достовірний текст певного письменника, що визначається при зістав-

ленні першоджерел, видань, засвідчених волею автора, його попередніх публікацій та автографів» [299, с. 19], як «точний текст художніх творів певних авторів [300, с. 12]. Почасти автентичність тексту набуває важливого значення, а надто за умови виникнення сумнівів про достеменність певного твору [299, с. 19]. Ж. Горіна під автентичними текстами розуміє «тексти, створювані носіями української мови, які є частиною їхньої культури, а відтак, містять не лише лінгвістичну, а й екстралінгвістичну інформацію практично з усіх сфер життя суспільства, демонструючи функціонування мови як засобу комунікації в природному оточенні» [116, с. 212]. Автентичний текст – це не лише текст художнього стилю, а й публіцистичного (зокрема, тексти засобів масової інформації) та розмовного (наприклад, діалектне мовлення) стилів.

На заняттях зі стилістики української мови рекомендовано звертати особливу увагу на зв'язні тексти творів, передбачені для вивчення на уроках української літератури в закладах загальної середньої освіти. О. Блик переконана, що це «сприятиме набуттю мовно-стилістичних навичок та вмінь, потрібних майбутньому вчителю-словеснику в його педагогічній роботі» [579, с. 4–5]. Актуалітетами є автентичні тексти (зокрема тексти художнього стилю), у яких «зреалізована мовна діяльність носія ідіолекту, та моделювання мовного довкілля, яке впливало (могло впливати) на досліджуване індивідуальне мовлення та формування рис тексту» [131, с. 16].

Зважаючи на різноаспектність роботи з художнім текстом на заняттях зі стилістики, викладачеві необхідно виважено здійснювати вибір основного джерела тексту. Він має ознайомитися з творчою й цензурною історією тексту та визначити його якість. Не завжди останнє прижиттєве видання художніх творів письменника найбільш якісне, позаяк «зовсім не брали до уваги те, що зміни, поправки, внесені письменником у цей останній текст, часто були вимушеними, нав'язаними цензурою або видавничими редакторами, знову ж таки, з міркувань цензурного характеру або ідеологічних, були виявом насильства над творчою волею автора» [114, с. 61–62]. Подеколи воно містить самочинність цензури, ідеологічне коригування творів, помилки, технічні недогляди, редакторські зміни, помилки працівників, які набирають текст тощо. Тому цілком слушно П. Гриценко порушує питання про вивчення поняття *якість тексту*, яке вважає базовим в ідіолоктології, адже важливо досліджувати вихідні варіанти текстів – рукописи й авторизовані першодруки, аналізувати «рух авторового тексту» [131]. Відтак ми позбудемося викривленого уявлення й дезорієнтації про певні тексти. Дослідники говорять про канонічний текст, що «постає внаслідок очищення основного тексту від будь-яких похибок, нашарувань неавторського характеру, які могли трапитися у процесі перепишування або друкування. Інакше кажучи, канонічний – це критично перевірений основний текст твору, який має стати еталонним для всіх видань» [114, с. 75].

В українську літературу повернулися твори, автори яких були репресовані в 20–30-их та 70-их рр. ХХ століття, а також тексти, що в добу їхнього творення не були надруковані через заборони, й створені українцями діаспори [133, с. 240]. Розпочатий і триває процес перевидання класичних творів українських письменників, у яких усуваються редакторські правки, та які відтворюють рукописи й прижиттєві першодруки майстрів пера. Доцільно, наприклад, використовувати повне зібрання творів Тараса Шевченка, в якому «Історія тексту встановлена за всіма наявними і приступними рукописними та друківаними джерелами і служить ґрунтом для визначення дефінітивного тексту (остаточної, чи останньої, редакції) та побудови повного (наскільки дозволяють наявні джерела) генеалогічного зведення інших редакцій та варіантів кожного твору і всієї творчості поета в цілому» [653, с. 70]. Сьогодні побачили світ факсимільні видання й перевидання творів Панаса Мирного, які точно відтворюють першодруки.

Студентам пропонуємо виконувати такі завдання:

► Пояснити особливості уточнення словесних образів у оповіданні Панаса Мирного «П'яниця». Чи посприяли зміни художньому вдосконаленню тексту?

Бліде, як з крейди → як з крейди вистругане; мати колись невеличку спокійну хатину → мати свою невеличку хатину, тиху-спокійну; ціле море думок, картин → ціле море думок та гадок, безкрая черідка картин; таких же молодих, як і він, паничків → молодих та безжурних паничів; у виводі і голосі пера → у скрипучих заводах пера; забриніла якось сумно → забриніла сумно-сумно; заглядаючи у його душу → заглядаючи у його сирітську душу; молоко коло губів → молоко материне коло губів; почала рачкувати → немоцна стара почала рачкувати; то зачервоніється, то сльози заблищать на гарних віях → то зашаріється, то сльози заблищать на довгих віях.

► Простежити «рух» тексту повісті Панаса Мирного «Товариші». Проаналізувати художньо-виражальні мовні засоби, порівняти створені словесні образи й наявність підтексту. Висновкувати про мовно-естетичну вартість першодруку й автографа нової редакції.

Першодрук	Автограф нової редакції
...якби були усі рівні. Отже, поки цього ще немає то я нічого і не кажу про се!	...коли б усі були рівні, – почав Жук. – Отже, коли цього ще немає, то я його й не чіпаю.
Завжди будуть розумні люде і середні люде... Розумні завжди будуть правити середніми.	Завжди будуть поміж людьми викидатись і розумніші від других і удатніші. Вони-то і будуть правити громадою.
...не знайти тобі теплого привіту... Бач, який холод навкруги!	...не знайти тобі теплого привіту своїм одиноким думкам. Бач, яким холодом навкруги дише!

...книжка, котру часто читав Петрові Жук і котру у його взяв надзиратель.	...книжка, котру не раз читав Петрові Жук і котру витрусив у його надзиратель.
...Жука вже немає – і не буде.	...Жука вже нема і не буде. Таки здобувся свого... А й огнем же грав! – вимовив він, зітхнувши.
...из которой вы черпали все идеи?	...из которой вы черпали идеи о лучшем устройстве общества й справедливого распределения благ?

► Порівняти зі стилістичного погляду першодрук і основний текст роману Г. Тютюнника «Вир». Чи можна вважати позитивною таку історію тексту? Довести думку за допомогою мовних засобів, використаних у текстах.

– Першодрук: *«Село Троянівка гніздиться в долині. На північ від нього – Беєва гора, вкрита лісом, яри та байраки, на південь – заткана маревом рівнина, по якій в'ється полтавський шлях. Обіч нього на далеких обр'ях маячать хутори, плывуть і плывуть степами, як зелені острови по синьому морю».*

– Основний текст: *«Село Троянівка гніздиться в долині. На північ від нього Беєва гора, покрита лісом, на південь – заткана маревом рівнина, по якій в'ється полтавський шлях. Обабіч шляху то тут, то там мріють у степу хутори, маячать на далеких обр'ях, як зелені острови по синьому морі».*

Мета автентичного спілкування – створення реальної автентичної комунікації на заняттях у закладах вищої освіти або за їх межами. Зокрема, це відтворення на заняттях зі стилістики різних реальних мовленнєвих ситуацій, які будуть актуальними для майбутнього спілкування студентів у педагогічній діяльності (автентичні професійно-педагогічні моделі комунікації) та в різних життєвих ситуаціях (автентичні побутові моделі комунікації) (рис. 3.6).



Рис. 3.6. Моделі автентичного спілкування на заняттях зі стилістики української мови

Автентичне спілкування зrealізовується за допомогою використання ситуативних вправ і завдань, а також рольових ігор. Професійно-педагогічна комунікація повинна передбачати ситуації спілкування в площинах «учитель – учень», «учитель – група учнів», «учитель – колектив учнів», «учитель – учитель», «учитель – група вчителів», «учитель – колектив учителів», «учитель – представник адміністрації школи», «учитель – соціальний педагог (психолог)», «учитель – батьки учня» тощо. Питання й завдання для обговорення мають бути актуальними для студентів:

► Відтворити дискусію про сучасну реформу закладів загальної середньої освіти, в якій беруть участь учителі різних шкільних предметів.

► Відтворити діалог учителя української мови й шкільного психолога про проблеми із концентрацією уваги учнів певного класу.

► Укласти план-конспект уроку з вивчення теми «Стилістична роль звуковідтворення в художніх текстах» і провести фрагмент уроку в аудиторії закладу вищої освіти.

► Відтворити розмову з батьками учня, який систематично не готується до уроків.

► Запропонувати варіанти розмови з адміністрацією закладу загальної середньої освіти про Ваше працевлаштування, про обговорення проведеного Вами показового уроку, про організацію тижня «Української мови» тощо.

Цікавим є організація й проведення спільних із учителями й учнями круглих столів, конференцій, диспутів, дискусій тощо. Майбутні вчителі-словесники не лише навчаються добирати необхідні мовні засоби, що відповідають стилістичним нормам, але й вчать помічати мовленнєві помилки однокласників, які в подальшому аналізуються.

Побутова комунікація передбачає розв'язання різноманітних повсякденних питань і проблем. Тут комунікантами можуть бути мати, батько, дитина, чоловік, дружина, брат, сестра, сусід, друг, незнайома людина й інші. Студентам пропонується відтворити діалоги стосовно різних життєвих ситуацій: Ваша дитина не хоче вранці вставати в дитячий садок; Ви хочете запропонувати подрузі піти на театральну виставу; Вам потрібно переконати чоловіка придбати певну річ; Ви розмовляєте з мамою про можливість продажу батьківського будинку в селі; Ви співчуваєте товаришеві через втрату ним місця роботи; Ви домовляєтеся із сестрою про організацію спільного сімейного свята; Ви просите сусіда подивитися за Вашим помешканням у Вашу відсутність тощо.

Принцип автентичності цілком придатний для використання на заняттях зі стилістики української мови.

Актуальною є екологізація освіти як тієї царини, де людина й суспільство можуть якнайкраще виявити й зrealізувати свої потенції. Це один із

напрямів державної освітньої політики й «чинник творення нової освітньої парадигми в процесі докорінного реформування національної системи освіти» [615, с. 10].

Екологізація освіти означає «формування нового світорозуміння й новий підхід до діяльності, застосований на формуванні ноосферно-гуманітарних і екологічних цінностей» [515], це «наповнення екологічними вимогами навчальних програм підготовки здобувачів вищої освіти з усіх галузей знань і спеціальностей» [615, с. 10]. Вона повинна бути «невід'ємним елементом усіх дисциплін і використовувати всі формальні й неформальні методи та ефективні засоби комунікації» [236]. Дослідженнями питань екологізації освіти займалися Є. Алісов, С. Глазачев, Г. Гулик, І. Дубовіч, Н. Захарчук, В. Калінін, І. Книш, В. Кобилянський, О. Колонькова Л. Лук'янова, Н. Мамедов, О. Писарева, О. Пруцакова, Н. Пустовіт, М. Риков, О. Рогова, О. Смолінська, Ю. Солобай, Г. Тарасюк, Т. Шаляпіна й ін.

З огляду на зазначені аспекти актуалізувалося поняття екологічно зорієнтованого освітнього простору – спеціально спрогнозованої, змодельованої й організованої педагогічної системи розвитку особистості екоцентричного типу [428]; «відкрита динамічна система коеволуційного змісту, гуманістично спрямованих розвивальних технологій та суб'єкт-суб'єктних взаємодій, що перебувають у синергетичній єдності і спрямовані на формування особистості екоцентричного типу» [167, с. 23].

Освітня реальність сьогодення ставить вимогу виховання на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти екологічного стилю мислення, поведінки й екологічної свідомості. Школярі мають навчитися враховувати вплив слова на психічне здоров'я людини, відповідально використовувати мовні виражальні засоби, застосовувати комунікативні стратегії для протистояння деструктивним і маніпулятивним впливам, що є загрозою здоровому способу життя, виявляти толерантність до різних поглядів, співчувати; конструктивно спілкуватися в різних соціальних середовищах [622]. Завдання закладів вищої освіти – підготувати таких учителів-словесників, які будуть готовими й зможуть це реалізувати в майбутній педагогічній діяльності.

Аналіз наукової літератури засвідчує послуговування науковою спільнотою дефініцією *принцип екологізму* (Г. Балл, Г. Костюк, З. Курлянд, А. Маслаков, А. Носов, В. Панченко, В. Рибалка, О. Смолінська, В. Сорокіна, Ю. Чорний) та *екологічний принцип* (О. Колонькова, О. Пруцакова, Н. Пустовіт, Г. Тарасюк, Ю. Солобай). О. Смолінська переконана, що зміст цього принципу «в його об'єднувальній дії щодо організації та взаємодії культурно-освітнього простору педагогічного університету і навколишнього світу, характеристиках типових зв'язків між ними» [564, с. 15].

Сьогодні надважливо звертати увагу на виховання культури мови й мовлення, мовленнєву поведінку, прищеплення мовного смаку, терапе-

втичні потенції українського слова й інше. Актуальними є питання співвідношення людини й тексту, екологізації людської свідомості, адже в мові діють ті ж закони, що й у природі. Цими аспектами «опікується» лінгвістична екологія, яка перебуває на стадії становлення, тому дослідницький простір відкритий для експериментування. Засадничі положення теорії екології мови зафіксовані в працях А. Хаугена (E. Haugen) й Ю. Лотмана. В україністиці предтечею сучасної лінгвістичної екології вважають О. Потєбню, а засновником – І. Марвана. Дослідниками різних аспектів еколінгвістики є О. Бондар, Т. Бондарчук, Л. Бордюк, С. Виноградов, В. Григор'єв, С. Дорда, В. Жуковська, В. Журавльов, О. Іванова, Ю. Караулов, В. Колесов, В. Костомаров, О. Морозова, В. Нечипоренко, Л. Нуждак, І. Розмаріца, А. Сквородников та інші. Дотичні до цих проблем студії Б. Ажнюка, О. Белея, І. Вихованця, П. Гриценка, Т. Кияка, Л. Масенко, М. Мірченка, О. Пономарева, О. Сербенської, О. Тараненка, О. Шульган й інші.

А. Філл (A. Fill) чітко розмежовує поняття: еколінгвістика – загальний термін для всіх галузей, які об'єднують екологію й лінгвістику; екологія мови (мов) вивчає взаємодію між мовами; екологічна лінгвістика проєктує екологічні терміни й принципи на мову; лінгвістична (мовна) екологія вивчає взаємозв'язок між мовою й «екологічними» питаннями [685]. Очільник російської школи лінгвоеккології О. Скородников ототожнює терміни еколінгвістика й лінгвоеккологія [550]. О. Бондар пропонує таке визначення лінгвоеккології: «прикладна галузь лінгвістики на межі з екологією, що досліджує проблематику мовного і мовленнєвого середовища у його динаміці, насамперед проблематику мовної та мовленнєвої деградації і проблематику мовної та мовленнєвої реабілітації» [56]. Е. Хауген (E. Haugen) потлумачує мовну екологію як науку про взаємодію будь-якої мови з її оточенням, тобто суспільством, яке послуговується мовою як одним зі своїх кодів [686].

Предметом еколінгвістики є «культура мислення і мовленнєвої поведінки, виховання лінгвістичного смаку, захист літературної мови» [408, с. 7], а також стан мови, зумовлений якістю середовища його побутування й функціонування, способи і засоби захисту мови й мовлення від негативних впливів та шляхи і засоби її збагачення й розвитку [550].

На нашу думку, щодо вивчення стилістики української мови варто використовувати термін *лінгвоеккологічний принцип*.

Набуває вагомості терапевтична функція мови (за В. Журою [177]), адже будь-яке слово може стати конфліктоутворювальним – сказане в непотрібний момент і у невідповідній ситуації спілкування, не враховує особливості співбесідника тощо. Вивчаючи комунікативно-стилістичні особливості, треба навчити студентів стилістично правильно використовувати мовні засоби в індивідуальному спілкуванні й формувати культуру їхніх висловлень. До того ж варто зважати на нормативність, варіантність,

правильність, точність, логічність, доречність, стислість мовлення. Спілкуючись, майбутні вчителі української мови й літератури мають навчитися створювати емоційне тло, дотримувалися логіки викладу тексту, вміти слухати, не втомлювати співрозмовника й поважати його, правильно використовувати невербальні засоби комунікації й інше.

Реалізацію лінгвоекологічного принципу на заняттях зі стилістики у закладах вищої освіти варто здійснювати в таких площинах, як створення екологічного мовного середовища, формування екологічної (толерантної) комунікативної поведінки й лінгвоекологічного мислення, виконання вправ і завдань з питань екології мови, здійснення аналізу екологічного дискурсу (рис. 3.7).

Для викладача важливо створити на заняттях зі стилістики екологічне мовне середовище, яке позитивно діятиме на кожного студента, адже «хвора мова, тобто емотивно-неекологічна, згубно впливає на людину. Енергія матеріальна, і енергетична міць слова надзвичайно висока» [668, с. 12]. У майбутній професійній діяльності студентів-словесників необхідно докласти максимум зусиль для попередження й недопущеності мовної деградації. Екологізація мовного простору найбільше стосується вчителів, тому що об'єктом лінгвоекології є охорона мови й мовлення [668, с. 27].

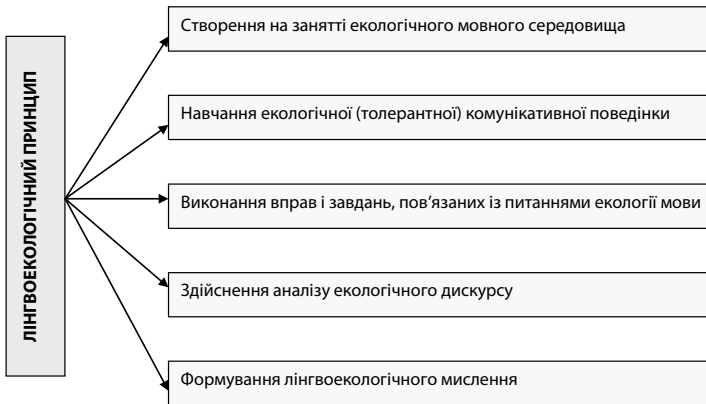


Рис 3.7. Реалізація лінгвоекологічного принципу на заняттях зі стилістики в закладах вищої освіти

На заняттях зі стилістики уваги викладача потребує формування лінгвоекології педагогічного мовлення. Студенти повинні зрозуміти недоречність і згубність підміни «інституційного модусу мови» «побутовим». Тому акцентуємо на виробленні вмій уникати мовну агресію, інволюцію (згорання, редукція) мовних засобів, неекологічні оцінні висловлення, на виваженому використанні мовної гри й перифраз, екологічних фра-

зеологізмів, неекологічних кліше. Вміння застосовувати лінгвоекоекологічні висловлення, актуальні в закладах вищої освіти в процесі формування професійних умінь майбутніх учителів, а також у майбутній педагогічній діяльності, оскільки навчання охоплює значну й демографічно значущу частину соціуму [186, с. 55]

Передусім потрібно уважно ставитися до порушень правильності й виразності мови, зокрема це стосується виявлення стилістичних помилок, порушення стилістичних і стильових норм й інше. Наприклад, вправи щодо вживання росіянізмів і запозичень з інших мов як стилістичних помилок або експресивного засобу, спостереження над стилістично ненормативним мовленням, вибору мовленнєвих засобів відповідно до умов спілкування, вироблення й удосконалення мовного чуття.

Вивчаючи на практичних заняттях стилістичне навантаження синонімів, пропонуємо студентам проаналізувати синонімічні ряди слів з погляду екологічності / неекологічності й обґрунтувати відповідь:

1. *Сяяти, (зорі) ясніти, зоріти, променіти, (очі ще) світитися, горіти, променитися, (відбитим світлом) блищати, (всіма барвами) грати, сяяти.* 2. *Недотепа, йолоп, теплень, дурень, роззява.* 3. *Галас, гамір, гвалт, лемент, репет, гармидер, шарварок, волання, кричання; (дикий) ревище; (пронизливий) вереск, виск; (у розпачі) зойк, зойкіт, йойк; (нервозний) зик; (окремих) вигук; (суперечка) сварка, лайка; крикнява.* 4. *Крихта, крихтина, криха, кришка, окрушина, фр. ріска; (кількість) дрібка, крапля; крихітка.*

Доцільними будуть ситуативні завдання й рольові ігри, наприклад, відтворення ситуації спілкування з водієм таксі або пасажирами рейсового автобусу для з'ясування конфліктної ситуації (водій не почув прохання зупинитися; один із пасажирів не встиг вчасно зреагувати на свою зупинку тощо). Студенти можуть прослуховувати записи різних ситуацій спілкування й висновкувати про високоекологічність або низькоекологічність комунікації за такими ознаками: продуманість мовлення, ґрунтовність, переконливість, правильність, відвертість, збудженість, дохідливість, ступінь емоційності, доречність, логічність тощо. Так здобувачі вищої освіти навчаються уникати провокування негативних емоцій.

Пошуково-дослідницька робота передбачає:

- віднаходження в друкованих засобах масової інформації прикладів порушення масмедійної екології;
- наведення прикладів назв 10 хрематонімів (назв засобів масової інформації), у яких наявні порушення лінгвоекоекологічності;
- добір із художніх творів прикладів використання стилістичних вивів ввічливості (евфемізм, мейози, літота тощо);
- віднаходження в інтернетних джерелах прикладів неекологічної комунікації й характеристика мовних засобів, зокрема тропів й фігур стилістичного синтаксису, визначення мовних домінант;
- добір слів, які виражають негативні емоції (роздратування, злість,

невдоволення й інше), введення їх у речення; наступний етап – взаємобмін роботами й спроба заміни однорупником низькоєкологічних слів;

– ознайомлення в продуктовому магазині з назвами продуктів, страв, рекламними оголошеннями тощо й фіксування прикладів проявів «хвороби мови» (у формі презентації).

Виконуючи стилістичний аналіз текстів художнього стилю, студенти відшукують екоконцепти («багатовимірна мисленнева одиниця, яка має різні форми мовного вираження, в основі формування якої гетерогенні екосмисли» [489, с. 14]), наприклад Вода, Дерево й інші, а також субконцепти й способи їхнього мовного вираження. За К. Пилаєвою, екоконцепту при-таманні емоційно-особистісні (лексичні одиниці, які виражають емоційний стан), природні (лексемами-репрезантами є представники тваринного й рослинного світу, пори року, природні ресурси, елементи ландшафту, водойми тощо) й культурні (реалії, пов'язані з історією країни, національними традиціями, артефактами, релігійними символами, фольклорними творами) складники. Студенти можуть аналізувати такі етичні екоконцепти, як Гуманність, Добро, Дім, Шляхетність, Душа, Духовність тощо.

Аналіз текстів публіцистичного стилю дозволить виявити випадки порушення екологічності мови. За спеціально дібраними текстами майбутні словесники знаходять негативно-оцінну лексику й обґрунтовують її доцільність або недоцільність; визначають, як українська мова реагує на зміни в сучасному суспільстві, наводять приклади неологізмів та іншомовізмів, характеризують ситуацію з погляду лінгвоекології; знаходять приклади мовної гри й аналізують ці мовні комплекси щодо лінгвоекологічності; обґрунтовують доцільність використання іншомовізмів у поданому тексті й пропонують пи-томо українські слова-замінники.

Сьогодні триває процес розширення об'єктів лінгвостилістичних досліджень, відтак у шкільну програму з української мови для учнів старшої ланки введено вивчення особливостей і культури дистанційного спілкування (лист електронною поштою і по мобільному телефону (sms), інтернетне спілкування). Актуальним й цікавим є аналіз стилістичних особливостей цих сучасних видів комунікації, зокрема характеристика лінгвоекологічних аспектів інтернетного спілкування (електронні листи, смс-листування тощо), аналіз лінгвоекологічних особливостей листування в обраній соціальній мережі та виявлення випадків порушення мовленнєвого етикету. Аналізуючи тексти наукового й публіцистичного стилів, студенти віднаходять мовні засоби прояву «детоксикації» тоталітарною спадщиною (за Ї. Марваном).

Накрізьною лінією програми з української мови для закладів загальної середньої освіти є «Екологічна безпека і сталий розвиток», яка спрямовує діяльність учителя й учнів на формування соціальної активності, відповідальності й екологічної свідомості, усвідомлення ідеї сталого розвитку як

нового типу екологічно-економічного зростання, що задовольняє потреби всіх членів суспільства за умови збереження й поетапного відновлення природного середовища, готовності брати участь у розв'язанні питань довкілля й розвитку суспільства; конкретизує роботу зі збереження й захисту довкілля. Майбутні вчителі зобов'язані підвищувати рівень розуміння школярами проблем довкілля й причетності до розв'язання екологічних питань. Відтак компонент раціонального використання навколишнього середовища має бути складником навчання української мови.

Одним із аспектів роботи є аналіз екологічного дискурсу (В. Жуковська, Н. Деркач, І. Розмаріца [176; 496]) – сукупність вербальних і невербальних актів, якими послуговуються для вербалізації знань про довкілля з метою впливу на суспільну думку. Тексти екологічної тематики, що використовуються в функції дидактичного матеріалу, сприятимуть вихованню екограмотності. Водночас варто уникати штучного введення матеріалу природоохоронного змісту й «упровадження в зміст шкільних предметів фактів негативного впливу людини на навколишнє середовище» [167, с. 20].

Проаналізовані площини загалом сприятимуть формуванню лінгво-екологічного мислення. На думку В. Шаховського, треба надавати увагу вихованню толерантності, зокрема комунікативним якостям мовлення, категоріальним ситуаціям емоційного діалогу, принципам толерантності в конфронтаційному дискурсі, способам створення семантики співпраці в дитячих і дорослих колективах, тактикам і стратегіям толерантності в науковій комунікації [668, с. 42]. Реалізація лінгвоеккологічного принципу на заняттях зі стилістики української мови в закладах вищої освіти потребує систематизованої педагогічної діяльності.

О. Кучерук упевнена, що «з лінгводидактичного погляду важливе поєднання двох аспектів мовної освіти – психокогнітивного, пов'язаного зі сприйманням та інтерпретацією інформації (конкретніше – когнітивно-герменевтичного), і лінгво-когнітивного, що передбачає мовленнєву комунікацію й розуміння тексту, розпізнавання лексико-граматичних форм і засобів, сприймання словесних образів та ін.» [284, с. 32]. Підґрунтя когнітивної методики навчання української мови віднаходимо в працях О. Біляєва, М. Вашуленка, О. Горошкіної, Т. Донченко, Г. Онкович, Л. Мацько, В. Мельничайка, А. Нікітіної, Л. Паламар, М. Пентилюк, Л. Скуратівського, Г. Шелехової та ін. За твердженням М. Пентилюк, «метою когнітивної методики є опанування студентами концептів – глибинних значень розгорнутих змістових структур тексту, що є втіленням мотивів та інтенцій автора, з метою формування умінь адекватного сприйняття текстової інформації та створення власних (усних і писемних) висловлювань відповідно до комунікативної мети й наміру, розвитку їхньої пізнавальної активності, підвищення інтересу до вивчення фахових дисциплін, виховання національної самосвідомості, поваги до мовних традицій українського народу й бажання наслідувати естетичні й етичні норми спілкування» [420, с. 161].

Сьогодні в українській лінгводидактиці означені вище аспекти опрацьовують З. Бакум, О. Горошкіна, Н. Дика, Г. Дідук-Ступ'як, І. Дроздова, В. Каліш, І. Кучеренко, О. Кучерук, О. Кучерява, О. Любашенко, Л. Мамчур, Н. Мушировська, А. Нікітіна, І. Дроздова, С. Омельчук, М. Пентиліук, О. Попова, Т. Симоненко й інші. Дослідники оперують поняттями *комунікативно-когнітивна методика*, *когнітивно-комунікативний підхід*, *лінгвокогнітивний підхід*, *когнітивний принцип* тощо. Ми послуговуватимемося дефініцією *лінгвокогнітивний принцип навчання стилістики*, під яким розуміємо спрямування стилістичної підготовки студентів на виявлення аспектів мовленнєвої картини світу, інтерпретування текстів із позицій когнітивних процесів, формування пізнавальної та мовленнєвої культури й відповідного способу мовного самовираження студентів.

У кінці ХХ століття стало очевидним, що традиційна стилістика не в змозі охопити всі площини стилістичної науки. Когнітивна стилістика доповнює й збагачує знання про стилістичні явища, орієнтує на людину, акцентує на зв'язках тексту й людської свідомості. Лінгвокогнітивний принцип навчання стилістики передбачає розгляд стилістичних проблем «через призму їх кореляції з когнітивними процесами і структурами з урахуванням впливу низки позамовних чинників» [142, с. 68-69]. Р. Сидоренко переконана, що «когнітивна стилістика зміщує акценти з моделей тексту, його композиції і структури на моделі, в яких проглядається зв'язок між людською свідомістю й текстом» [533, с. 65]. Питання когнітивної стилістики в українському мовознавстві досліджують О. Воробйова і Л. Белехова, у зарубіжному – К. Андреева, Н. Арлаускайте, Д. Ашурова, М. Берк, К. Гамільтон, Н. Джусупов, К. Еммот, Дж. Кальпепер, Л. Лузіна, Г. Молчанова, Е. Семіно, П. Сімсон, К. Уебер, К. Уельс й інші.

Н. Джусупов стверджує, що «Когнітивна стилістика – це одна із стадій розвитку всієї стилістики» [142, с. 65], як самостійна галузь дослідження вона «поєднує точний, чіткий і докладний лінгвістичний аналіз літературних (художніх) текстів, що загалом притаманне для стилістичної традиції (традиційної стилістики), із системним і теоретично інформованим розглядом когнітивних структур і процесів, які лежать в основі породження й сприймання мови (мовленнєвого повідомлення)» [692, с. IX]. С. Єроменко зазначає: «Розширення, поглиблення змісту понять «мовна семантика», «семантика мовного знака» передбачає застосування методів моделювання лексико-семантичних, лексико-асоціативних полів, структурування концептів, встановлення ієрархічних зв'язків між семантикою художнього слова і мовною свідомістю творця тексту» [173, с. 6]. Методи когнітивного аналізу допоможуть «розкрити власне мовний механізм оприявлення тем і мотивів» художніх творів [там само]. Водночас зауважимо, що лінгвокогнітивний принцип передбачає орієнтування на тексти різних функційних стилів і з'ясування способів вибудовування інформації в тексті й глибини її розуміння.

Слушні розмисли Р. Сидоренко про три рівні когнітивної компетентності, в центрі уваги якої навчання мови як загального когнітивного механізму (табл. 3.8): теоретичного – «ментальні» основи розуміння й продукування мовлення, декодування мовних і мовленнєвих засобів вираження особистості; практичного - вміння простежувати зв'язок між стилістичною природою мови й основними когнітивними процесами, вміння розуміти мовленнєві ситуації, знання прийомів мовленнєвої поведінки, вміння створювати тексти різних стилів і жанрів, володіння різними видами монологу й діалогу; особистісного – виховання пізнавальної та мовленнєвої культури й відповідного способу самовираження, а також реалізація та самоактуалізація через комунікацію [533, с. 65].

Ураховуючи міркування Р. Сидоренко [533, с. 65], М. Пентиліук [417, с. 127], Н. Джусупова [142], М. Оліяр [388], виокремлюємо знаннєвий, практичний і виховний аспекти реалізації лінгвокогнітивного принципу в навчанні стилістики у закладах вищої освіти (рис. 3.8). Актуальним видається не стільки з'ясування мовних структурно-рівневих стилістичних особливостей текстів (фонетично-стилістичних, лексично-стилістичних і граматично-стилістичних), наявності тропів і стилістичних фігур, скільки виявлення аспектів мовної картини світу, мовно-естетичних знаків національної культури.

Таблиця 3.8

Рівні когнітивної компетентності (за Р. Сидоренко)

Теоретичний рівень	Практичний рівень	Особистісний рівень
<ul style="list-style-type: none"> • «ментальні» основи розуміння й продукування мовлення; • декодування мовних і мовленнєвих засобів вираження особистості 	<ul style="list-style-type: none"> • вміння простежувати зв'язок між стилістичною природою мови й основними когнітивними процесами; • вміння розуміти мовленнєві ситуації; • знання прийомів мовленнєвої поведінки; • вміння створювати тексти різних стилів і жанрів; • володіння різними видами монологу й діалогу 	<ul style="list-style-type: none"> • виховання пізнавальної та мовленнєвої культури й відповідного способу самовираження; • реалізація та самоактуалізація через комунікацію

Досліджуючи принципи організації інформації в процесі інтерпретації тексту, варто розглядати такі явища когнітивної стилістики, як-от: *висування (актуалізацію)* – віднаходження в тексті концентрування певних мовних елементів (прийомів, схем, фігур), які фокусують увагу адресата й так забезпечують виділення найбільш важливих смислових компонентів інформаційної системи всього повідомлення; *фігура-тло* – розмежування основних і допоміжних (другорядних) елементів у загальній інформативній системі тексту або в окремій його частині; *інференцію* – семантичний

висновок, який перебуває в центрі уваги когнітивно-стилістичних досліджень тексту, умова конструктивної діяльності під час розуміння тексту й побудови його ментальної моделі, усвідомлення зв'язності (когерентності) тексту [142].

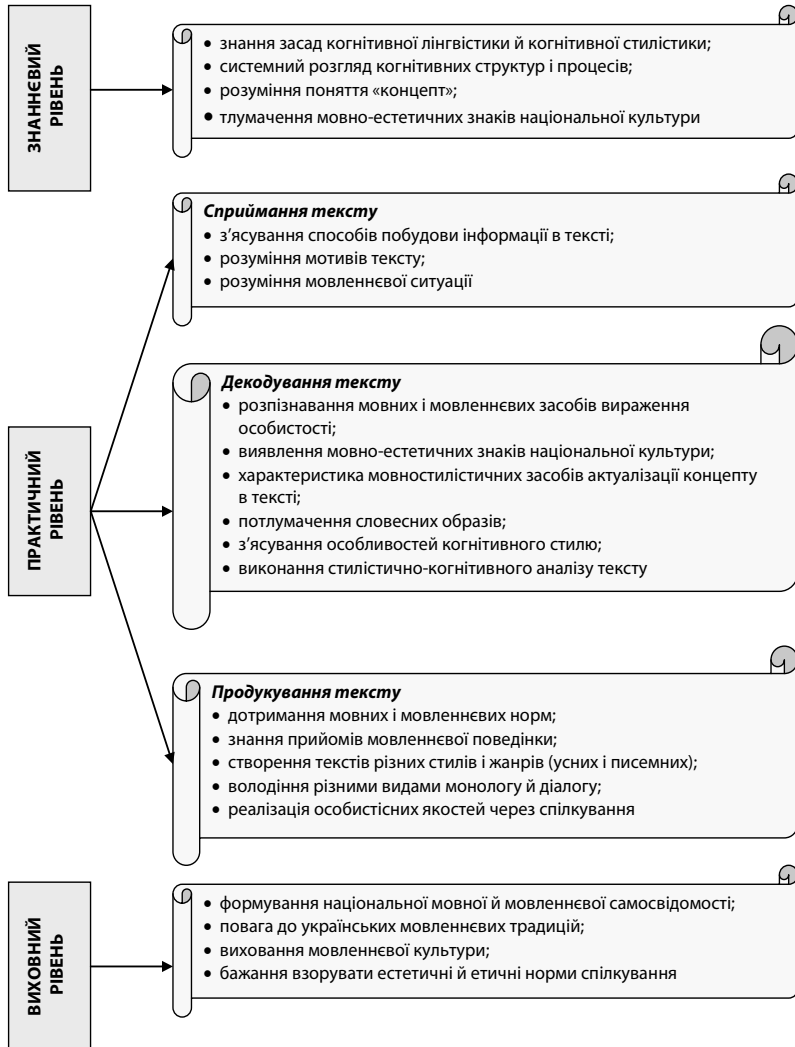


Рис. 3.8. Рівні застосування лінгвокогнітивного принципу в навчанні стилістики української мови

О. Горошкіна продуктивним методом навчання української мови вважає концептуальний аналіз, «метою якого є забезпечення учнями повноти розуміння тексту» [121, с. 129]. Етапами цього аналізу вчена називає до-текстовий (налаштування на сприймання інформації, осмислення назви тексту), текстовий (сприймання тексту, розуміння, осмислення й оцінка діяльності автора тексту, проникнення в авторський задум, виділення концептів, визначення їхніх функцій у розкритті змісту й авторського задуму, етимологічна робота, складання портрета слова), післятекстовий.

Вважаємо доречним, щоб студенти виконували стилістично-когнітивний аналіз тексту (див. підрозділ 4.2), який передбачає характеристику означених вище площин. На заняттях зі стилістики важливо навчити студентів визначати домінують в будь-якому тексті – найбільш інформативно містку частину, «яка дозволить віднайти когнітивні механізми мовних особливостей трансляції стилістичної інформації, розкрити когнітивні аспекти окремих стилістичних категорій тексту» [533, с. 67]. З цього треба розпочинати здійснення стилістично-когнітивного аналізу тексту.

З'ясування особливостей когнітивного стилю дозволить зрозуміти ознаки ідіостилу особистості – через віддзеркалення типу мислення, тезаурусу, концептосфери, асоціативної діяльності. Здійснюючи повний стилістичний аналіз текстів, студенти мають зважати на мовленнєву реалізацію способів мислення й сферу емоцій особистості, своєрідність авторської концептосфери, вміння структурувати текст і послуговуватися мовними «формулами» (аналізувати явища, систематизувати їх, порівнювати, узагальнювати, абстрагувати, конкретизувати, класифікувати, систематизувати), ставлення особистості до повідомлюваного тощо. Н. Болотнова і О. Болотнов виділяють такі складники когнітивного стилю, як ментально-психологічний, тезаурусний, інтелектуальний і епістеміологічний підстилі [54, с. 189].

Актуалізація поняття «концепт», засади когнітивної лінгвістики спричиняють нові інтерпретації традиційних стилістичних об'єктів [174, с. 28]. Наприклад, вивчаючи художню (поетичну) метафору треба її розглядати як явище, що має когнітивне підґрунтя, адже «метафора виникає під час вирішення проблемної когнітивно-номінативної ситуації, коли людина, спираючись на уяву, формує образи і смисли, яких раніше не існувало» [246, с. 3]. Використання теорії концептуальної метафори на заняттях зі стилістики уможливить виявлення студентами особливостей формування образів, встановлення мотиваційних чинників процесів метафоризації, з'ясування національної специфіки, вирізнення індивідуального й загальнонародного в художніх текстах, усвідомлення української мовної реальності тощо. Пропонуємо такі завдання:

➤ Проаналізувати явище метафоризації *серця* у творах українських письменників і з'ясувати особливості мовного вираження метафори.

1. Душа неначе оживала, / Я / дививсь і прислухавсь – / Як знову в серці арфа грала / Як дух на крилах підіймався (О. Олесь). 2. Не бійся смутку, що пливе / З великої любові, / Ні вітру, що у серці рве / Всі струни співакові (М. Рильський). 3. Б'є годинник. Дощ надворі. Плачуть вікна в темноті. / А у мене в серці – зорі, в серці зорі золоті. / Крикне іноді сирена, й знов осіння тишина сонно лине. / А у мене в серці – музика ясна (В. Сосюра). 4. Кризь сірий мрамур часу проступає / Твої дери ніжна рожевінь. / І розцвітає яблуною він, / І серце дзвонить, серце тихо грає (Олег Ольжич).

► Дібрати 5–6 власних прикладів з поетичних творів сучасних письменників з явищем метафоризації дерев. Визначити стилістичне навантаження метафор.

► Знайти метафори, визначити їхні реципієнтні зони. Значити стилістичні функції метафор. Порівняти особливості метафоризації рушника українськими поетами.

1. Я візьму той рушник, простелю, наче долю, / В тихім шелесті трав, в щебетанні дібров. / І на тім рушничкові живе все знайоме до болю: / І дитинство, й розлука, і вірна любов (А. Малишко). 2. Чумацький шлях рушника біліє / Мерехтять світила у дрібному зорі, / Вода у листках споришу, як дьоготь, – / То зорили і впали зорі (Д. Павличко). 3. На материних крилах рушників / злітає нове життя / із сірого каменю що не проростає / і політий слізьми (В. Голобородько). 4. В музеях Далекого Сходу / Білі мої рушники – / Це крила мого народу. / Що крилив сюди віки. <...> / Латані, рана на рані. / Білі мої голуби, / Світиться, крилами б'ється (І. Драч).

Лінгвокогнітивний принцип є надзвичайно вартісним у навчанні стилістики української мови, тому що уможлиблює доповнення знань про стилістичні явища, призводить до нових інтерпретувань стилістичних явищ, зорієнтовує на людину (особистість) й акцентує на зв'язках тексту й людської свідомості.

У площині особистісно зорієнтованої підготовки студентів цікавим є лінгвосинергетичний принцип. Подибуємо різні дефініції принципу: *синергетичний, системно-синергетичний, акме-синергетичний, лінгвосинергетичний* (Л. Белехова, А. Курінна, М. Оліяр Н. Перхайло, Р. Пикалюк, В. Сидоренко й інші). На тлумачення цього принципу з методичного погляду звертають увагу З. Бакум, О. Бондаревська, О. Горошкіна, О. Караман, С. Караман, О. Копусь, М. Оліяр, Н. Остапенко, Н. Перхайло, В. Сидоренко й інші.

О. Селіванова стверджує: «У гуманітарних науках синергетика розглядається як нова наукова парадигма, якісно новий виток системного підходу [516, с. 35]. Провідними перспективними напрямками в методиці навчання мови щодо лінгвосинергетики мають бути проблеми породження мовлення і його функціонування у відкритій сугестивній мовленнєвомисленнєвій площині [270]. Важливо пробудити в студентів лінгвосинергетичне уявлення, зокрема вміння віднаходити слова-образи, тексти-образи,

створені в художніх творах або впродовж власного мовопродукування. Вони повинні відчувати слово й відтінки значень (наприклад, під час вивчення стилістичних синонімів).

Лінгвосинергетичний принцип у навчанні стилістики – це принцип, за якого мова художнього твору вивчається як динамічна, рухлива, змінна система, що має специфічні закони самоорганізації й розвитку, а також визначаються зовнішні й внутрішні чинники розвитку мовної системи твору і складники, які керують процесами її становлення, самоорганізації й функціонування. Цей принцип використовують під час з'ясування питань, пов'язаних із нестійкістю окремих мовних систем. У процесі вивчення стилістичних функцій лексичних засобів варто брати до уваги основні тенденції розвитку сучасної лексичної системи з урахуванням останніх змін (відкритість, динамізм, складність структури, нерівномірність і різні темпи розвитку окремих її шарів). Студенти мають збагнути плінність окремих процесів: належність слів *дискета* (змінний магнітний носій, гнучкий диск), *піонер* (член масової дитячої комуністичної організації) й інших до неологізмів, загальноповживаної лексики, застарілих слів.

Н. Боднарчук зауважує: «Текст як синергетичний об'єкт набуває властивостей спонтанної активності, яка реалізується як здатність тексту впорядковувати не тільки самого себе (ендогенна активність), а й навколишнє середовище – концептуальні системи продуцента та реципієнта (екзогенна властивість)» [62, с. 26]. Сьогодні на заняттях зі стилістики потрібно розглядати текст як лінгвосинергетичний об'єкт – визначити структуру і ритмо-мелодійні особливості, взаємодію і вплив компонентів тексту, наявність асоціацій декодування смислу, порівнювати концептуальні системи автора тексту і реципієнта, функції компонентів тексту й інше.

Аспекти стилістичних засобів і прийомів іноземних мов крізь призму синергетики досліджує О. Бабелюк, яка стверджує: «синергетична парадигма передбачає розуміння тексту як складної, відкритої та нелінійної системи, що функціонує завдяки взаємозв'язку власних елементів та підсистем під впливом регуляторних механізмів самоорганізації» [11, с. 11]. На заняттях потрібно вивчати стилістичні засоби й прийоми, які використовуються в тексті як когерентні (взаємозамінювальні, взаємопогоджувальні). Це можна зреалізувати в процесі аналізу сучасних постмодерністських творів українських письменників (Ю. Андруховича, Ю. Винничука, В. Діброви, С. Жадана, Б. Жолдака, О. Забужко, Ю. Іздрика, Леся Подерв'янського, Т. Прохаська й інших). Студенти отримують такі завдання: виявити конотації нейтральних стилістичних засобів; з'ясувати компонентом якого стилістичного прийому є нейтральна лексика; охарактеризувати мовні особливості постмодерністського іронічного стилю письма, звернувши увагу на мовну гру; потлумачити, як прийоми традиційної поетики стають постмодерністськими; з художніх творів навести приклади з використання графічних засобів: абстрактні типографічні фігурні тексти, ілюстрації, математичні знаки й формули,

своєрідна техніка розподілу тексту на колонки, варіювання розміром шрифтів, розріджений шрифт, дефісація, подвоєння або потроєння букв, логографічні знаки, написання слів з великої або малої літери, усунення розділових знаків, графічний поділ рядків на фрагменти тощо. Під час вивчення фоностилістики важливо звертати увагу на фонетичну мовну гру, ефект мультимедійності та з'ясувати значення цих засобів для сприймання тексту й створення емоційно-виражальних відтінків.

Л. Пономарьова впевнена, що навчання мовленнєвої творчості – це мистецтво вчити володінню усним і писемним словом в процесі творення текстів різних стилів і жанрів [437, с. 3]. Саме в основі цієї методики навчання повинен бути лінгвосинергетичний принцип. Співтворчість викладача й студентів має спонукати до виголошення й написання творчих робіт різної тематики. Викладач повинен мотивувати студентів бути творчо активними, реалізовувати свої потенційні можливості. А. Курінна небезпідставно стверджує: «Синергетика словоцентричної діяльності є базовою і з'єднувальною ланкою всіх структурних компонентів мовної особистості (когнітивного, емоційного, мотиваційного), які перебувають під впливом соціальних чинників, формування мовної особистості впродовж лінгвосинергетичної навчальної діяльності передбачає навчання словотворчості й мовленнєвотворчості з урахуванням синергетичних знань» [270, с. 131]. Застосування лінгвосинергетичного принципу сприяє вдалій підготовці студентів до мовленнєвотворчої діяльності.

Отже, принципи навчання стилістики є взаємопов'язаними й взаємодоповнювальними, лише комплексне їх застосування сприятиме ефективному засвоєнню студентами навчального матеріалу зі стилістики української мови і формуванню високого рівня стилістичної компетентності майбутніх учителів-словесників.

3.3. Поетапне навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури

У лексикографічних і лінгводидактичних джерелах *система* визначається як «порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв'язком частин чого-небудь» [77, с. 1126], «цілісний об'єкт, в якому взаємодіють взаємозв'язані елементи, стійкий порядок яких утворює внутрішню структуру, зумовлену певними цілями» (К. Плиско) [430, с. 3], «будь-яке складне явище, до якого входять численні елементи, які утворюють певну сукупність завдяки наявності між ними внутрішніх зв'язків» (С. Караман) [343, с. 137].

С. Караман переконує, що складниками системи навчання мови є «зміст і процес навчання мови, які мають свою структуру і взаємодіють між собою, тобто забезпечують певне функціонування» [208, с. 138]. У цьому розумінні система навчання тісно пов'язана із системним підходом, який

«створив можливість здійснити розробку компонентів системи навчання мови в дидактичному аспекті, уникаючи редукції дидактичного до психологічного. Тільки дидактика в загальному плані і лінгводидактика в частковому охоплюють усі компоненти системи навчання, а тому можуть претендувати на цілісну її розробку» [430, с. 4–5]. Системний підхід до навчання мови в українській лінгводидактиці опрацьовували З. Бакум, І. Гайдаєнко, Н. Голуб, О. Горошкіна, М. Греб, Т. Донченко, С. Караман, І. Кучеренко, О. Кучерук, В. Мельничайко, І. Нагрибельна, А. Нікітіна, М. Оліяр, В. Онищук, Н. Остапенко, К. Плиско, М. Пентиліюк, Т. Симоненко, Г. Шелехова й інші.

Під *системою навчання стилістики* розуміємо складну, цілісну, динамічну й відкриту систему, якій притаманні взаємозв'язок і взаємозумовленість компонентів (підхід до навчання, мета, завдання, зміст, процес, принципи, методи, технології, засоби, форми організації освітнього процесу), та яка взаємодіє з іншими складниками освітнього процесу (лінгвістичні, літературознавчі, лінгводидактичні дисципліни, науково-дослідницька робота тощо), і спрямована на досконале оволодіння теоретичними аспектами стилістики, формування стилістичних умінь і навичок, набуття стилістичної компетентності й досягнення найвищого рівня результативності.

Навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури увідповіднюється засадам неперервної мовної освіти. Неперервність кваліфікуємо як цілісність і комплексність освітнього процесу, інтегрованість усіх його етапів, їхня спрямованість на пріоритет освіти – особистість. Неперервне навчання дозволяє сформуванню людини XXI століття, яка вміє критично мислити, здатна до взаємодії й комунікації, допитлива, креативна й самодостатня. У сучасній лінгводидактиці аспекти неперервної мовної освіти опрацьовували О. Біляєв, А. Богущ, М. Вашуленко, О. Глазова, Н. Голуб, О. Горошкіна, В. Загороднова, Т. Донченко, К. Климова, Г. Корицька, Л. Мацько, М. Пентиліюк, К. Плиско, Л. Симоненкова, Т. Симоненко, Л. Скуратівський, Г. Шелехова й інші.

Неперервна стилістична освіта базується на принципі цілісності мовної освіти, що забезпечує єдність і взаємозв'язок навчання на освітній траєкторії, яку виформовує шкільна (початкова, основна, старша школи), вища й почасті післядипломна освіта. Доуніверситетська стилістична освіта здійснюється в закладах загальної середньої освіти шляхом супровідного вивчення окремих стилістичних аспектів у початковій школі, засвоєння елементів стилістики через опрацювання мовознавчих розділів у 5-9 класах основної ланки та системного опанування стилістики в 10-11 класах. Стилiстична пiдготовка випускникiв закладiв загальної середньої освіти, якi вступили на спецiальнiсть 014.01 Середня освіта (Українська мова і література), продовжується в закладах вищої освіти.

Теоретичний аналіз нормативних документів у царині вищої освіти, лінгводидактичної літератури й емпіричний досвід уможливив виокремлення в змістовому блоці навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури пропедевтично-настановного, інформаційно-когнітивного й поглиблювально-формульального етапів (рис. 3.9).

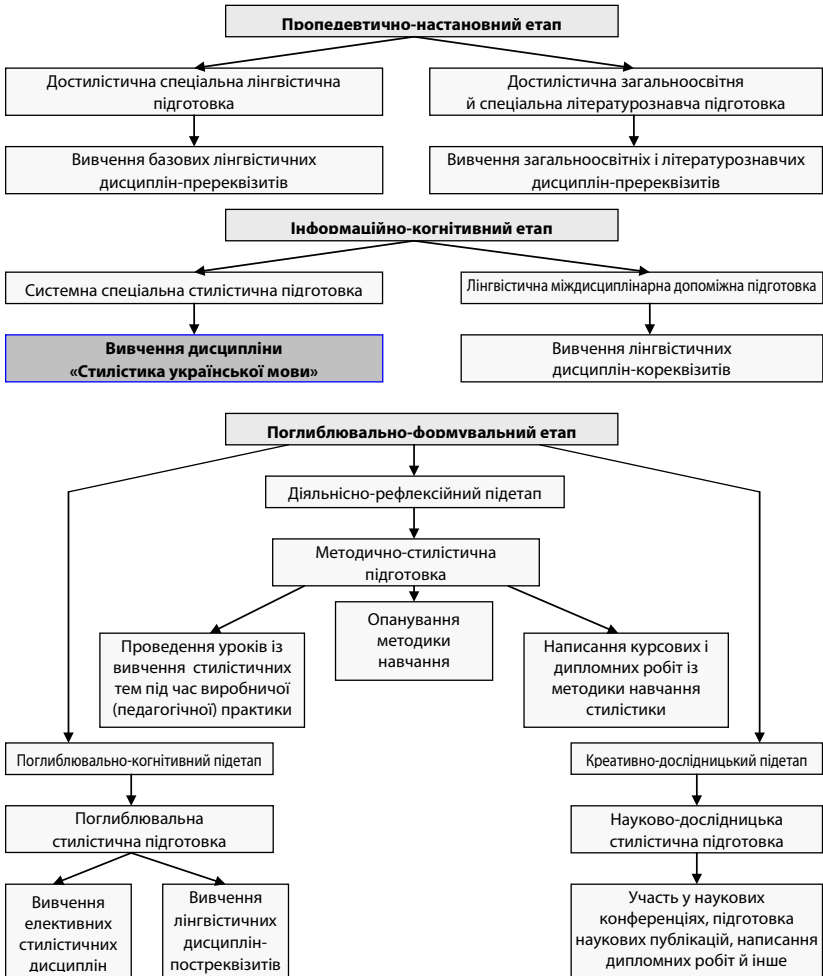


Рис. 3.9. Поетапне навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури в закладах вищої освіти

Експериментальне дослідження довело потребу розпочинати навчання стилістики майбутніх учителів-словесників в закладах вищої освіти з *пропедевтично-настановного етапу*, на якому здійснюється достилістична спеціальна лінгвістична підготовка студентів через вивчення базових лінгвістичних дисциплін-пререквізитів (*пререквізити* – попередні навчальні дисципліни) і достилістична загальноосвітня й спеціальна літературознавча підготовка, зокрема опанування загальноосвітніх і літературознавчих дисциплін-пререквізитів.

Достилістична лінгвістична підготовка передбачає засвоєння студентами загальних знань про мову як цілісну систему, складниками якої є мовні й мовленнєві елементи. На думку Л. Мацько, увага студентів зосереджується «на природі й сутності мовних одиниць, семантичних і формально-граматичних ознаках» [323, с. 3]. Одночасно студенти мають збагнути особливості функціонування мовних одиниць, часткові аспекти стилістичної норми української мови й інше. І. Білодід переконував, що «важливе значення усього циклу мовознавчих та літературознавчих предметів, курсів, семінарів і под. у середній і вищій школі – навчити розуміти стилістичні багатства мови, вміло ними користуватися, виховати стилістичне мовне чуття» [46, с. 144]. Суголосні думки висловлює С. Вартапетова: «Сьогодні можна говорити про стилістичний аспект лінгвістичної підготовки студентів, розуміючи його не тільки як навчальну діяльність, обмежену окремим курсом, але й як роботу, пов'язану з вивченням мови загалом» [72, с. 107].

Безпосереднє вивчення стилістики української мови повинно мати опертя на знання студентів, здобуті впродовж опанування базових лінгвістичних дисциплін-пререквізитів, – практикуму з української мови, ділової української мови, вступу до мовознавства, сучасної української літературної мови, української діалектології, історії української літературної мови, старослов'янської мови, культури української мови й інших.

З'ясування стилістичних функцій мовних засобів передбачає обізнаність студентів із ресурсами сучасної української мови на різних рівнях – фонетичному, лексичному й граматичному, що здійснюється на *практикумі з української мови*. Дисципліна «Ділова українська мова» збагачує студентів відомостями про офіційно-діловий стиль української мови, формує навички ділового спілкування, розвиває загальну культуру мовлення. Необхідними є базові знання лінгвістичної термінології й особливостей мовних одиниць, що формує *вступ до мовознавства*. Найтісніший зв'язок простежується з *сучасною українською літературною мовою*, вивчаючи яку студенти не лише засвоюють системні ознаки мовних одиниць, а й звертають увагу на функціонування мовних засобів різних рівнів і вимоги до побудови цих одиниць, що створює підвалини для вивчення стилістики. Важливо, щоб стилістичний аспект лінгвістичної підготовки пронизував вивчення усіх розділів сучасної української мови. До того ж останнім

часом структурно-статичний опис мови почав поступатися комунікативно-динамічному аналізу мовлення, яке (як і мову) стали визнавати рівновартим об'єктом лінгвістики [72, с. 108]. Здійснений аналіз сучасних підручників з сучасної української мови для закладів вищої освіти свідчить, що ці аспекти вдало зреалізовані, наприклад, у підручнику А. Мойсієнка, О. Бас-Кононенко, В. Бондаренко та ін. «Сучасна українська літературна мова: Лексикологія. Фонетика» [600] (табл. 3.9).

Таблиця 3.9

**Стилістичні аспекти в підручнику
з сучасної української літературної мови**

№ з/п	Розділи підручника	Питання, пов'язані зі стилістичними аспектами
1.	Лексична семантика	Функційне навантаження мовних одиниць, частотність їхнього вживання, прагматичний (оцінний, емоційний, експресивний) аспект лексичного значення слова, термін «конотація», експресивно-стилістичні значення слова, виявлення смислових компонентів слів, семасіологічний підхід до вивчення багатозначності, метафорологію як напрямок наукових досліджень стилістичні функції паронімів, паронимазія, синонімія як стилістичне явище, стилістичні функції синонімів, зокрема стилерозрізнявальна, перифрази, евфемізми, енантіосемія, оксиморон.
2.	Класифікація лексики української мови	Функціонування лексичних одиниць різних пластів, соціолект, ідіолект, засоби мовної гри, індивідуально-авторські неологізми, емоційно-забарвлена й стилістично-маркована лексика, стилізація.
3.	Фразеологія	Стилістичні функції трансформованих фразеологізмів, експресивно-стилістичні властивості фразеології.
4.	Загальні питання фонетики	Фоносемантика і фоностилістика.
5.	Надсегментна фонетика	Типологічні ознаки інтонації комунікативних типів речення в українській мові. Основні інтонаційні моделі: інтонація розповіді, інтонація питання, інтонація спонукання.

Упродовж вивчення сучасної української літературної мови студенти набувають фонетично-стилістичних, лексично-стилістичних, граматично-стилістичних умінь, які пізніше вдосконалюють і поглиблюють на заняттях зі стилістики. О. Семенов слушно переконує в необхідності врахування текстоцентричного підходу й ознайомлення студентів на початку вивчення курсу сучасної української літературної мови з ознаками тексту, що уможливить краще усвідомлення значень мовних одиниць у тексті [525, с. 190].

Принциповим на заняттях з сучасної української літературної мови є врахування функційно-стилістичного принципу, площини якого (передовсім щодо закладів загальної середньої освіти) досліджували В. Бадер, Н. Баранник, О. Караман, С. Караман, П. Кордун, І. Кучеренко, Г. Лещенко, В. Луценко, В. Мельничайко, І. Нагрибельна, М. Пентиліюк, Л. Паламар, О. Попова, Л. Рускуліс, Л. Сугейко, Н. Янчук та ін. Зокрема, Г. Лещенко, потлумачуючи означений принцип, вважає, що його сутність «у визначенні функції мовних засобів, їх ролі у створенні власних висловлювань, засвоєнні комплексу різних мовних засобів у їх взаємодії та контекстуальній обумовленості, підготовці до побудови текстів різних типів і стилів мовлення, адекватних використанню мовних засобів» [295, с. 83–84].

На заняттях із сучасної української літературної мови роботу над стилістичними аспектами потрібно реалізовувати за такими напрямками, як з'ясування значення мовних одиниць (фонетичних, лексичних, фразеологічних, словотвірних, морфологічних, синтаксичних) у текстах різних жанрів та їхніх функційних особливостей і виражальних можливостей; аналіз вимог до побудови мовних одиниць та їхньої сполучуваності; засвоєння базового рівня стилістичних норм сучасної української літературної мови й стилістичної основи мовленнєвих помилок; вироблення вмінь доцільно послуговуватися мовними засобами в усіх функційних стилях, типах і жанрах; формування мовного чуття тощо.

Студенти здійснюють синонімічну заміну одних мовних одиниць іншими, добирають необхідне слово із синонімічного ряду, продукують мовлення, виробляють уміння критичного ставлення до свого мовлення й мовлення одногрупників тощо. Наприклад, вивчаючи іменник, здобувачі вищої освіти навчаються правильно вживати родові форми іменника, визначати рід абрєвіатур; обирати відповідні відмінкові форми: вживати кличний відмінок, не сплутувати знахідний і родовий відмінки, послуговуватися паралельними флексіями іменників чоловічого роду в давальному відмінку. Увагу варто акцентувати на переході загальних іменників у власні й навпаки, вираженні власними іменниками-антропонімами значення множини й відповідно зміні лексичного значення, вживанні абстрактних іменників у значенні конкретних, зміні лексичного значення речовинних іменників у множині тощо.

Реалізація функційно-стилістичного принципу на заняттях у закладах вищої освіти була в полі зору лінгводидактів. Зокрема, О. Попова докладно проаналізувала шлях формування стилістичних умінь майбутніх учителів початкової школи під час вивчення синтаксису сучасної української літературної мови [440]. Н. Янчук розглянула актуальні проблеми викладання сучасної української літературної мови на матеріалі вивчення розділів «Лексикологія» й «Фразеологія» в контексті реалізації функційно-комунікативного підходу до вивчення мови [678]. Н. Баранник потлумачила функ-

ційно-стилістичний підхід до вивчення граматики [33]. Дозволимо собі не погодитися із роздумами останньої дослідниці, що функційно-стилістична спрямованість курсу сучасної української мови полягає насамперед у розкритті практичного значення стилістики [33, с. 25], адже стилістичні аспекти під час вивчення сучасної української мови, на нашу думку, мають вивчатися опосередковано, як супровідні.

Цілком підтримуємо думки Л. Рускуліс, що «навчання майбутніх учителів-словесників неможливе без урахування функціонально-стилістичного аспекту. Адже лише за цієї умови викладач вищої школи зможе досягти бажаного результату – виховати мовну особистість, яка б вільно володіла усіма багатствами мови на фонетичному, лексичному, граматичному та стилістичному рівнях» [502, с. 70]. Водночас у лінгводидактичній літературі натрапляємо на різні трактування зв'язку вивчення стилістики й сучасної літературної мови. С. Вартапетова вважає необхідним уникати певного дублювання навчального матеріалу в стилістиці, яке виявляється в аналізі мовних засобів за рівнями мови й у межах функційних стилів [72]. Дослідниця пропонує вихід, який ми не схвалюємо, – введення навчального матеріалу, що дублюється, з курсу стилістики в курс сучасної мови. Принагідно зауважимо, що це перевантажить теми з сучасної української літературної мови й частково знівелює наступне системне вивчення стилістики як нормативної дисципліни. З огляду на це беззаперечно виправданими є роздуми Н. Бабич, яка чітко розмежовує завдання дисциплін: сучасна українська літературна мова ознайомлює із закономірностями, історією, нормативністю писемної та усної форм мови (навчає говорити й писати правильно), а практична стилістика вчить розрізняти в цих закономірностях обов'язкове й можливе, загальноживане й індивідуальне, стереотипне й варіативне (навчає добре говорити й писати) [13, с. 3].

Із курсу *української діалектології* в подальшому знадобляться вміння віднаходити й розмежовувати діалекти; визначати типи діалектних протиставлень у лексиці (лексичні, семантичні, ідеографічні); аналізувати склад діалектної лексики з погляду її походження: діалектні слова-архаїзми й діалектні слова-інновації, діалектні слова-запозичення, діалектні відмінності у фразеології, семантично-стильові синоніми діалектного походження (*гарувати, балаканка, холодан*); потлумачувати поняття гіперизмів як явища непослідовного, несистемного заміщення звуків чи форм для уникнення ненормативних, діалектних і відтворення правильних, літературних форм, які насправді є помилковими. Під час вивчення стилістики майбутні вчителі-словесники визначатимуть стилістичне навантаження діалектних слів, що сприятиме усвідомленню поняття «мовна картина світу» й допоможе краще зорієнтуватися в когнітивних аспектах стилістики.

Подеколи важко проаналізувати мовні особливості художнього тексту без аналізу діалектологічних свідчень певного періоду й сучасних діалек-

тологічних описів відповідного ареалу, надто – даних лінгвістичних карт. «Це, – на думку П. Гриценка, – дозволить зробити аргументовані припущення щодо меж узуального і власне авторського серед зареєстрованих у текстах одиниць, з'ясувати, з якого потенційного ряду одиниць вибирав автор, а відтак – чому саме таким був його вибір. Останнє є важливою складовою пізнання ідіолекту як результату творчого процесу – постійного вибору автором з-поміж низки можливих альтернативних елементів» [131, с. 40].

Старослов'янська мова закладає підґрунтя за допомогою з'ясування ознак старослов'янців (на фонетичному, лексичному й граматичному рівнях), вміння їх визначати в текстах різних функційних стилів і добирати сучасні відповідники. Аналізуючи текст, який уналежнюється до давніх періодів розвитку літературної мови, потрібно зважати на культурно-історичний контекст побутування тексту, розуміти співвідношення між тогочасними функційними й експресивними стилями [174, с. 26]. Тому стилістика пов'язана з *історією української літературної мови*, яка вивчає історичний (діахронний) аспект стилістичних явищ, зокрема літературну мову в історичному розвитку. Неможливо вивчати ідіюстиль письменника без урахування мовного довкілля й текстової багатоманітності носія ідіолекту. П. Гриченко зауважує: «Моделювання мовного світу письменника як окремого мовця, дослідження репертуару і генези його мовних рис, визначення його лінгвальних пріоритетів, ставлення до мови як багатопланового явища можливі не стільки на підставі спеціальних, залишених автором свідчень (есеїв, листів, щоденників), скільки його автентичних текстів» [131, с. 21]. Потрібно враховувати ознаки хронотопів українського культурного континууму [там само]. Знання з історії української мови дозволять зрозуміти власне мовну історію тексту, з'ясувати динаміку мегатексту.

Вплив на засвоєння стилістики та «взаємне збагачення» здійснюється через опанування культури мови, яка виформовує мовленнєву компетентність, що надалі використовуватиметься в курсі стилістики. Дисципліна *«Культура мови»* вчить осмислювати мовну норму, потлумачує систему комунікативних якостей мовлення, навчає досконалому оволодінню закономірностями, притаманними українській мові. Почасти культуру мови доводять до стилістики (Н. Бабич, П. Дудик, Л. Мацько) [13, с. 191–420; 165, с. 21; 323, с. 411–422]. П. Дудик упевнений, що теорію й практику культури мови й культури мовлення доцільніше розглядати в стилістиці й завважає: «те, що прийнято називати культурою мови (мовлення), не має окремого мовного матеріалу, послуговується теорією й практикою всіх інших розділів науки про мову (фонетики, лексикології, фразеології, граматики і стилістики)» [165, с. 32], тому подає окремий розділ «Комунікативно-стилістичні якості мовлення» [там само, с. 289–346].

Лінгвістичні знання, які студенти опановують на заняттях із зазначених вище базових лінгвістичних дисциплін-пререквізитів, закладають

грунтовні підвалини вивчення стилістики. Стилiстика повсякчас опирається на той матерiал базових лiнгвiстичних дисциплiн, який дає додатковi вiдомостi про стилiстичну характеристику мовних засобiв i функцiйно-стильову диференцiацiю мови [573, с. 12].

Достилiстична загальноосвiтня й спецiальна лiтературознавча пiдготовка здiйснюється через вивчення загальноосвiтнiх (фiлософiя, психологiя, iсторiя України, iсторiя української культури тощо) i лiтературознавчих (iсторiя української лiтератури, вступ до лiтературознавства, дитяча лiтература, фольклор й iншi) дисциплiн-пререквiзитiв. На думку I. Гайдаєнко, мiждисциплiнарнi зв'язки iснують мiж стилiстикою й лiтературою, оскiльки текстовий матерiал створює умови для поглиблення знань студентiв зi стилiстики, закрiплення вмiнь виконувати стилiстичний аналіз i створювати тексти рiзних функцiйних стилiв [93]. *Вступ до лiтературознавства* формує розумiння й потребу аналітичного пiдходу до художнього тексту, а також озброює знаннями про основнi засоби художньої виразностi лiтературних творiв. Знадобитись студентам спрямування курсу «Фольклор» на розумiння жанрової специфiки народнопоетичної творчостi. Вивчення *iсторiї української лiтератури* дозволяє зрозумiти лiтературний процес, збагнути оригiнальнiсть i художню майстернiсть художнього твору, охарактеризувати внесок письменникiв у розвиток мистецтва слова.

Основним у змiстовому блоцi системи навчання стилiстики є *iнформацiйно-когнiтивний етап*, який передбачає спецiальну системну стилiстичну пiдготовку через опанування дисциплiни «Стилiстика української мови» на освiтньому ступенi «бакалавр» i лiнгвiстичну мiждисциплiнарну допомiжну пiдготовку за допомогою супровiдного засвоєння знань iз лiнгвiстичних дисциплiн-кореквiзитiв (*кореквiзити* – супутнi навчальнi дисциплiни). Компонентами цього етапу навчання стилiстики є мотивацiйно-цiннiсний, власне когнiтивний, процесуальний, особистiсний i рефлексiйний. Суть мотивацiйно-цiннiсного компонента в позитивнiй мотивацiї до вивчення стилiстики української мови як узагальнювальної прикладної лiнгвiстичної дисциплiни. Усвiдомлення її цiнностей призводить до розумiння потреби в її засвоєння не лише для подальшої професiйної дiяльностi (проведення урокiв української мови i лiтератури в закладах загальної середньої освiти), а й для пiдвищення культури власного мовлення й стилiстичної вправностi, набуття вмiнь працювати зi словом, формування iнформацiйно-комунiкацiйної та естетичної культури, стилiстичного чуття й мовної гнучкостi. Власне когнiтивний компонент передбачає засвоєння знань зi стилiстики української мови, процесуальний компонент – формування стилiстичних умiнь i навичок зi стилiстики. Крім набуття студентами власне стилiстичних i стилiстичних науково-дослiдницьких умiнь, на нашу думку, особливої вагомостi для майбутнiх учителiв української мови i лiтератури мають стилiстично-методичнi вiмнiя. Коригування процесуально-

го компонента здійснюється крізь призму функційності, життєвої доцільності й відповідності суспільним запитам, що спричинене не лише появою нових освітніх орієнтирів, а й зміщенням акцентів у мовознавчих дослідженнях упродовж останніх десятиліть (антропоцентризм, функційність, метадисциплінарність, міждисциплінарність, комунікативність тощо) [107, с. 88]. Нова парадигма вищої освіти змінює акценти із знаннєвого підходу на компетентнісне навчання, тому виникла потреба набуття майбутніми учителями української мови і літератури стилістичної компетентності. Реалізація особистісного компонента відбувається через поєднання інтелектуальних (мислення), моральних (поведінка), емоційних (почуття), вольових (здатність до самоврядування), організаторських (механізм діяльності) якостей майбутніх учителів-словесників. Ми абсолютно солідарні з К. Долініним у тому, що «Стилїстика – це не розкіш, а лїнгвістична дисциплїна, яка вивчає важливу й невід’ємну частину системи мови, без знання якої не можна й думати про те, щоб успішно викладати її» [152, с. 52].

Інформаційно-когнітивний етап навчання стилістики майбутніх учителів-словесників також передбачає лїнгвістичну міждисциплїнарну допомїжну підготовку. Її завдання – осмислення студентами знань зі стилїстики української мови та їх поглиблення за допомогою вивчення лїнгвістичних дисциплїн-кореквїзитів (теорїї мовної комунїкацїї, основ комунїкативної лїнгвістики, лїнгвокультурологїї, етнолїнгвістики, мовної прагматики, філософїї мови, риторики й інших). Наприклад, дисциплїна «*Теорїя мовної комунїкацїї*» може розширити знання студентів через вивчення особливостей вербального спілкування, розуміння мови як соціально-психологїчного феномену, функціонування мовних ресурсів, а також сформує вміння аналізувати дискурс. Для поглиблення знань зі стилїстики стануть у пригодї відомостї про складники мовної особистостї (комунїкативний, соціометричний, психологїчний, соціоїнтерактивний, мовленнєво-риторичний, національно-культурний), механїзми взаємодїї мовцїв, механїзми пристосування мовного коду до об’єктивної дїйсностї, текст як результат і одиницю комунїкацїї, підходи до тлумачення тексту, співвідношення концептуальної, мовної та цїннїсної картин свїту, культурний концепт, комунїкативну поведїнку й комунїкативнї ресурси.

Соціолїнгвістика корелюється зі стилїстикою в площинах варїативностї мовних засобів із рїзних методологїчних позицїй: соціальне варїювання (соціолїнгвістика) й функцїйне варїювання (стилїстика); оцїнювання мовлення «на пїдставї вироблених соціумом критерїїв, що засвїдчує наявнїсть у розумїннї естетичної цїнностї соціального пїдгрунтя» [664]. На думку Н. Шумарової, «Саме їх співвїднесенїсть дозволяє чїтко усвїдомити, що стилїстична диференцїацїя мови – це явище соціокультурне, зумовлене багатьма чинниками, зокрема ступенем соціальної органїзацїї суспїльства, типом мовної ситуацїї, мовною полїтикою тощо. Соціолїнгвістика дозволяє

зрозуміти, чому стилістично-нормативний устрій тієї чи тієї мови є саме такий, а не інший, і певною мірою передбачити напрям його подальшого розвитку. Вона робить наочним проголошений лінгвістикою принцип антропоцентричності, бо завжди працює з конкретною людиною як представником певного соціуму, намагаючись досягнути її мовний світ. Над розмаїттям цього світу замислюється і стилістика, а тому співпраця цих наук здатна принести вагомий науковий результат» [там само].

Курс «*Основи комунікативної лінгвістики*» збагачує студентів знаннями про форми мовного спілкування, зокрема, теоретичними відомостями про монолог, діалог, полілог, про гендерні аспекти спілкування, комунікативні інтенції, мовні коди в спілкуванні, комунікативно-риторичні особливості мовлення, які розглядаються на стилістичному рівні. *Лінгвістична геологія* додає відомості про мовленнєві жанри, вивчення мови в реальних процесах спілкування, організацію мовних засобів у різноманітних типах спілкування, специфіку спілкування з використанням нових комунікаційних каналів (зокрема, інтернетні й інші), закони жанрово-стилістичної організації мовлення. Завдання цієї дисципліни – розроблення рекомендацій з етики спілкування й культури мовлення, навчання практичного аналізу комунікативних ситуацій, які існують у щоденному житті та зафіксовані в кращих зразках художньої літератури. Привабливими для стилістики є відомості *етнолінгвістики* про віддзеркалення в мові й мовленнєвій діяльності етнічної свідомості, менталітету, національного характеру, матеріальної та духовної культури народу. *Лінгвокультурологія* передбачає здійснення аналізу тексту на рівні мовно-естетичних знаків культури, що містять глибинні знання й смисли [234, с. 10]. Вагомим є вміння визначати смислове наповнення слів, їхній когнітивний смисл, синергетичні можливості тексту, а також зважати на ментальні (національно-специфічні) особливості й образ автора художнього тексту як психотип тощо. Слушними щодо цих аспектів є міркування С. Єрмоленко: «Погляд на стиль як мовомисленнєву, мовотворчу діяльність актуалізує питання дослідження дискурсу, тексту за допомогою категорій когнітивної лінгвістики (концептів), націлює дослідника на зв'язок стилістики з лінгвокультурологією, етнолінгвістикою» [173, с. 3–4].

Мовна прагматика уможливлює аналіз умов належного добору й використання одиниць і категорій мови з урахуванням конститутивних чинників для досягнення найефективнішого впливу на партнера (аудиторії, читачів) із комунікації. «Орієнтування на діяльні позиції комунікативних партнерів, виявлення напрямів мовного впливу – все це зближує стилістичний аналіз з лінгвопрагматичним», – стверджує Н. Купіна [266, с. 371]

Для розуміння стилістичних аспектів знадобляться поняття *мовна картина світу, концептуальна картина світу, лінгвофілософська парадигма, мова й мислення, мова й соціум*, які потлумачує *філософія мови. Риторика*

є «праматір'ю для лінгвістичних наук», зокрема й стилістики [324, с. 17]. Спільні аспекти зі стилістикою – вчення про фігури слова (тропи) і фігури думки (риторичні фігури), вчення про стиль як лад, склад, спосіб доцільного й ефективного мовлення. *Психолінгвістика* допомагає зрозуміти тип мовця, етапи мовленнєвої діяльності, механізми породження мовлення й вибору певних мовних засобів.

Лінгвістична міждисциплінарна допоміжна підготовка сприяє реалізації розмислів С. Єрмоленко про те, що «Вихід стилістичних досліджень у ширше коло мовознавчих, літературознавчих, фольклористичних, культурологічних, соціально-комунікаційних тем продиктований науково-освітніми запитамі, зокрема завданнями формування мовної особистості» [173, с. 4]. Науковець упевнена в інтеграційній ролі стилістики, адже предметом дисципліни є не лише система мовних знаків і закони їхнього розвитку, а й функціонування мови в комунікативній площині, мовна діяльність і свідомість особи тощо.

Поглиблювально-формувальний етап навчання стилістики зреалізовується через:

- діяльно-рефлексійний підетап, на якому здійснюється методично-стилістична підготовка за допомогою вивчення методики навчання стилістики в закладах загальної середньої освіти, проведення уроків зі стилістики української мови впродовж виробничої (педагогічної) практики й виконання курсових і дипломних робіт (прикладних) з методики навчання стилістики;

- поглиблювально-когнітивний підетап – поглиблення знань зі стилістики через опанування елективних (вибіркових) дисциплін стилістичного спрямування і лінгвістичних дисциплін-постреквізитів (дисциплін, для вивчення яких стануть у пригоді знання, уміння й навички зі стилістики);

- креативно-дослідницький підетап передбачає набуття науково-дослідницьких умінь під час участі в наукових і науково-практичних конференціях, підготовки наукових публікацій, написанні дипломних робіт зі стилістики української мови тощо.

На *діяльно-рефлексійному підетані навчання стилістики* майбутніх учителів української мови і літератури здійснюється методично-стилістична підготовка. Чинні шкільні програми з української мови для закладів загальної середньої освіти основним визначають формування учня як компетентного мовця, національно свідомої, духовно багатой мовної особистості [620–622]. Важливим є функційно-стилістичне спрямування в навчанні української мови. Тому в підготовці майбутніх учителів-словесників вивщується методика навчання української мови, зокрема навчання стилістики.

Професійно-методична підготовка майбутнього вчителя української мови і літератури була в полі зору таких дослідників, як З. Бакум, О. Бі-

ляєв, А. Богуш, Н. Голуб, О. Горошкіна, Г. Грибан, Н. Дика, В. Загороднова, Р. Дружененко, О. Ішутіна, О. Караман, С. Караман, К. Климова, В. Коваль, О. Копусь, Г. Корицька, О. Кучерук, Л. Мамчур, В. Нищета, А. Нікітіна, Л. Овсієнко, Н. Остапенко, М. Пентиліук, Л. Рускуліс, О. Семеног, В. Сидоренко, Т. Симоненко, Л. Сімоненко, І. Соколова, В. Студенікіна, Н. Юрійчук й інших.

Методичні аспекти навчання стилістики віддзеркалені в навчальних програмах, підручниках і посібниках з методики навчання української мови. Упродовж розвитку методики навчання української мови фіксуємо поступове збільшення уваги до методичних аспектів стилістики. Зокрема, в навчальному посібнику С. Чавдарова і В. Масальського «Методика викладання української мови в середній школі» (Київ, 1962 р.) увага звертається лише на типові граматично-стилістичні помилки в мові учнів [340, с. 309–314]. У студії Є. Дмитровського «Методика викладання української мови в середній школі» (Київ, 1965 р.) коротко й дещо спрощено викладаються питання «Граматично-стилістичні вправи на уроках мови» й «Прийоми роботи над мовою в процесі вивчення курсу літератури», до того ж другий аспект подано одним реченням [150, с. 230–233, 257].

У програмі педагогічних інститутів «Методика української мови в середній школі» (для студентів спеціальності 2102 «Українська мова і література») 1980 року видання на вивчення теми «Методика роботи з стилістики» відводиться 2 год. лекцій і 2 год. практичних занять [344]. Увагу студентів, на думку В. Іваненко та І. Олійник, варто зосередити на вступних питаннях навчання стилістики в школі – завдання, зміст і місце роботи з практичної стилістики в 4–8 класах, а також зацентувати на методичних аспектах ознайомлення учнів із основними поняттями стилістики й стилістичними ресурсами, системі тренувальних вправ. Вирізняються стилістичні вправи під час вивчення різних розділів шкільного курсу мови й площини систематизації й узагальнення знань з стилістики. Цій програмі відповідає й навчальний посібник І. Олійника, В. Іваненка, Л. Рожило і О. Скорика «Методика викладання української мови в середній школі» (Київ, 1979 р., 1980 р.) [341]. У навчальному виданні з-поміж вправ виокремлюються стилістичний аналіз, стилістичний експеримент, робота над стилістичними помилками, редагування, конструювання речень із відповідним стилістичним спрямуванням, стилістичний етюд. Зорієнтовує на вивчення означених вище площин і посібник О. Біляєва, В. Мельничайка, М. Пентиліук, Г. Передрій і Л. Рожило «Методика вивчення української мови в школі» (Київ, 1987 р.) [339]. М. Пентиліук зосереджує увагу (крім загальнометодичних аспектів) на лінгвістичних основах методики стилістики, докладно потлумачує стилістичні уміння й навички та обмежується лише загальними заввагами про типи стилістичних вправ (усні й письмові, лексично-стилістичні, фонетично-стилістичні, граматично-стилістичні), не деталізуючи їх. С. Караман у навчальному посібнику «Методика навчання української мови в гімназії» (Київ, 2000 р.)

адаптує методичні вимоги щодо навчання стилістики до потреб вчителів української мови і літератури закладів загальної середньої освіти нового типу [208]. Заaktuалізується потреба навчання рідної мови й мовлення на текстовій основі та використання для цього «жанрово-стилістичної палітри сучасної мови та мовлення». Лінгводидакт пропонує фрагмент комплексної роботи з формування культури мови й розвитку зв'язного мовлення гімназистів під час вивчення стилістики.

Програма з методики української мови для вищих педагогічних навчальних закладів Т. Донченко й В. Мельничайка (2002 р.) привернула увагу до функційно-стилістичного вивчення стилістики. У ній чітко розмежовано методи й прийоми вивчення стилістики та види вправ [157]. Складниками програми є питання запобігання стилістичним помилкам і їх виправлення, а також стилістична робота в системі роботи з розвитку зв'язного мовлення учнів.

О. Горошкіна, С. Караман і М. Пентиліук у типовій програмі 2009 року [342] передбачили вивчення розділу «Основні напрями роботи зі стилістики й культури мовлення», структурували його й деталізували подані питання. Автори чітко розмежували завдання й аспекти вивчення стилістики в початковій школі, 5–7 і 10–11 класах. Укладачі програми пропонують на практичних заняттях розглянути питання таких методичних аспектів стилістики, як стилістичний розбір, методика його проведення; аналіз тексту, усвідомлення учнями його смислових, композиційних і структурних особливостей текстів різних стилів; робота над попередженням лексичних, граматичних стилістичних і правописних помилок; виправлення й аналіз помилок. Ці площини відбиті в підручнику для студентів філологічних факультетів «Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах» (Київ, 2000 р., 2005 р.), посібнику «Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах» (Київ, 2003 р., 2011 р.) [343; 476]. О. Горошкіна, Л. Попова та А. Нікітіна звернули увагу на засвоєння учнями старших класів методично адаптованих відомостей зі стилістики, необхідних для правильної побудови власних висловлень усіх стилів мовлення [126]. У посібнику «Теорія і практика навчання української мови в старших класах» (Харків, 2012 р.) автори пропонують майбутнім учителям-словесникам вправи й завдання для використання на уроках української мови. Однак підготовка студентів спеціальності 014.01 Середня освіта (Українська мова і література) до викладання стилістики на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти розглядалася аспектно в контексті загального навчання методики української мови.

Під *методично-стилістичною підготовкою* розуміємо процес набуття студентами знань, умінь і навичок із методики викладання стилістики в закладах загальної середньої освіти. Результатом цієї підготовки є готовність студентів здійснювати діяльність учителя української мови щодо

викладання стилістики в основній і старшій ланці закладів загальної середньої освіти.

У методично-стилістичній підготовці майбутніх учителів української мови і літератури виокремлюємо інформаційно-теоретичний, кумуляційно-методичний, професійно-діяльнісний, поглиблювально-накопичувальний і дослідницький етапи, що віддзеркалено в табл. 3.10.

Таблиця 3.10

**Етапи методично-стилістичної підготовки
майбутніх учителів української мови і літератури**

№ з/п	Назва етапу	Зміст	Види роботи
1.	Інформаційно-теоретичний	Вивчення дисципліни «Стилістика української мови»	<ul style="list-style-type: none"> • оволодіння основними поняттями й категоріями стилістики; • набуття вмінь і навичок зі стилістики; • перспективний розгляд методичних аспектів вивчення стилістичних питань у закладах загальної середньої освіти
2.	Кумуляційно-методичний	Вивчення дисциплін «Методика навчання української мови», «Методика навчання української мови в старших класах»	<ul style="list-style-type: none"> • опанування методичних аспектів навчання стилістики української мови; • набуття лінгводидактичних умінь і навичок щодо викладання стилістики в закладах загальної середньої освіти; • вміння здійснювати методичний аналіз стилістичного матеріалу щодо його адаптованості для пояснення школярам на уроках української мови й виявлення ймовірних труднощів оволодіння цим матеріалом
3.	Професійно-діяльнісний	Виробнича (педагогічна) практики в 5–9 і 10–11 класах	<ul style="list-style-type: none"> • навчання стилістики на уроках української мови в основній і профільній ланці закладів загальної середньої освіти; • проектування уроків із вивчення стилістичних понять і категорій; • оцінювання, самооцінювання й корекція методичних умінь щодо проведення уроків української мови із вивчення стилістичних тем
4.	Поглиблювально-накопичувальний	Вивчення вибіркового дисциплін із методики навчання стилістики в закладах загальної середньої освіти	<ul style="list-style-type: none"> • вивчення вибіркового навчальних дисциплін із методики навчання стилістики; • поглиблення й розширення системи знань, умінь і навичок із методики навчання стилістики в закладах загальної середньої освіти

	Назва етапу	Зміст	Види роботи
5.	Дослідницький	Написання курсових і дипломних робіт із методики навчання стилістики в закладах загальної середньої освіти	<ul style="list-style-type: none"> • набуття дослідницьких умінь із методики навчання стилістики; • теоретичне узагальнення знань із методики навчання стилістики й апробація методичних гіпотез

Інформаційно-теоретичний етап передбачає засвоєння студентами предметних знань із дисципліни «Стилiстика української мови», зокрема оволодіння основними поняттями й категоріями стилістики, та набуття вмінь і навичок зі стилістики. Вартісним є перспективний розгляд методичних аспектів вивчення стилістичних питань у закладах загальної середньої освіти через введення в плани практичних занять зі стилістики питань засвоєння стилістичних понять у закладах загальної середньої освіти й виконання вправ зі шкільних підручників [576]. Наприклад, на практичному занятті «Стилiстичне використання омонімів і паронімів» студенти розглядають питання «Вивчення стилістичних функцій омонімів і паронімів у закладах загальної середньої освіти», зокрема аналізують теоретичний матеріал і систему вправ із визначеної теми за шкільними підручниками (*на вибір студентів*): Українська мова: підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням укр. мовою: профiл. рiвень / М. Я. Плющ, В. І. Тихоша, С. О. Караман, О. В. Караман. Київ: Освіта, 2010. С. 169–173; 182–183; Глазова О. П., Кузнецов Ю. Б. Рідна мова: підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. / наук. ред. І. Вихованець. Київ: Зодіак-ЕКО, 2010. С. 187–188.

Попередня підготовка до практичного заняття передбачає виконання вправи 432 за підручником «Українська мова» (підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням укр. мовою: профiл. рiвень / М. Я. Плющ, В. І. Тихоша, С. О. Караман, О. В. Караман. Київ: Освіта, 2010).

Кумуляційно-методичний етап – опанування методичних аспектів навчання стилістики української мови в закладах загальної середньої освіти на заняттях із дисциплін «Методика навчання української мови» і «Методика навчання української мови в старших класах».

У робочій програмі з методики навчання української мови на опанування теми відведено 6 годин: лекційне заняття «Методика роботи зі стилістики в 5–9 класах», практичне заняття «Методика роботи зі стилістики в 5–9 класах» і лабораторне заняття «Методика стилістичного аналізу тексту». На практичному занятті обговорюються питання щодо завдань, змісту й місця роботи зі стилістики в 5–9 класах, основних стилістичних умінь учнів закладів загальної середньої освіти; шляхів ознайомлення учнів із функційними стилями мовлення, стилістичними ресурсами фонетики, лек-

сикології, морфології та синтаксису, методів і прийомів вивчення стилістики, видів стилістичних вправ [472].

Попередня підготовка студентів передбачає опрацювання основної й допоміжної літератури, зокрема студій українських лінгводидактів зі стилістики (Пентиліук М. Технологія навчання стилістики в основній школі: Лінгводидактичний аспект. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 2. С. 13–19; Калита О., Романенко Ю. Вивчення морфологічних засобів стилістики в середній загальноосвітній школі. *Дивослово*. 2008. № 3. С. 2–6; Луценко В. До вивчення функціональної стилістики в 5–9 класах загальноосвітньої школи. *Українська мова і література в школі*. 2006. № 1. С. 7–10; Рябенко І. Стилістичні вправи як об'єкт теоретичного аналізу в сучасній лінгводидактиці. *Українська мова й література в школах України*. 2014. № 4. С. 24–29). Практичні завдання – проаналізувати супровідні стилістичні вправи, подані в підручниках для учнів 5–9 класів (за самостійно обраними темами) й дібрати різнотипні стилістичні вправи й завдання (5–6 завдань) для учнів 5–9 класів (на вибір студентів) за поданими темами з урахуванням соціокультурної змістової лінії:

1. Використання в мовленні слів із суфіксами і префіксами, що надають емоційного забарвлення і виразності тексту (5 клас).
2. Доречне вживання вивчених пластів лексики у власному мовленні; визначення їхньої ролі в текстах різних стилів (6 клас).
3. Використання особового займенника Ви у ввічливому значенні під час звертання до однієї особи (6 клас).
4. Правильне використання активних дієприкметників у мовленні. Використання в мовленні безособових форм на -но, -то (7 клас).
5. Використання прислівників як засобу зв'язку речень у тексті й засобу підсилення виразності мовлення (7 клас).
6. Використання звертань і вставних слів (словосполучень, речень) для передачі ставлення до адресата (8 клас) й інші [472].

На лабораторному занятті «Перевірка письмових творчих робіт, їх редагування і аналіз» студенти набувають умінь вирізняти в письмових творчих роботах школярів стилістичні помилки [472, с. 193–213]. Проведення лабораторного заняття «Методика стилістичного аналізу тексту» допомагає ознайомитися з методикою здійснення стилістичного аналізу тексту. Майбутні вчителі-словесники заздалегідь готують відповіді на питання: «Стилістичний аналіз як лінгводидактичне поняття; вправи на аналіз текстів різних стилів»; «Урок – стилістичний аналіз тексту як засіб формування стилістичних та культуромовних умінь та навичок». Подаємо перебіг аудиторної роботи.

1. Організаційний етап. Повідомлення теми, мети й основних завдань заняття.
2. Вступний інструктаж:

- актуалізація опорних знань студентів з теми;
- пояснення особливостей і послідовності виконання завдань лабораторної роботи;

- загальні вимоги до оформлення лабораторної роботи.

3. Поточний інструктаж викладача (зокрема й індивідуальні інструктажі). Контроль за виконанням лабораторної роботи. Самостійне виконання студентами лабораторної роботи. Завдання:

- знайти в підручниках з української мови для 5–9 класів 3 вправи на застосування стилістичного аналізу й укласти методичні вказівки до його виконання;

- написати стилістичний аналіз тексту однієї з вправ.

4. Завершальний інструктаж (аналіз роботи групи й окремих студентів). Підбиття підсумків заняття.

Дослідне навчання й власний досвід науково-педагогічної діяльності доводить потребу розглядати проблеми навчання стилістики під час викладання дисципліни «Методика навчання української мови в старших класах». Важливо, щоб студенти зрозуміли не лише специфіку навчання стилістики в 10–11 класах, а й простежили залежність від рівнів профільного навчання.

На лекційному занятті «Методика вивчення стилістики на уроках рідної мови в 10–11 класах» викладач звертає увагу на завдання вивчення стилістики в старших класах, програми з української мови щодо вивчення стилістики в 10–11 класах, стилістичні уміння й навички, прийоми вивчення стилістики в старшій школі, види стилістичних вправ для старшокласників. Тут у пригоді стають публікації З. Бакум, Л. Бойко, Н. Бондаренко, Г. Глазкової, Н. Карман, Л. Колесник, І. Кучеренко, В. Новосолової, С. Омельчука, М. Пентилюк, Ю. Романенко й інших у фахових часописах. Студенти повинні збагнути особливості викладання стилістики української мови на кожному із профільних рівнів: *профільний рівень*: поглиблення знань про функційно-стилістичну систему української мови, поєднання теоретичних і прагматично зорієнтованих лінгвістичних розділів (фоностилістика, лексична стилістика, граматична стилістика), застосування текстоцентричного підходу до вивчення української мови; *рівень стандарту*: засвоєння відомостей з практичної стилістики, які спрямовані на поглиблення знань про мовні норми, вивчення мови в реальних процесах спілкування, стилістичні особливості мовних одиниць, риторичні поняття та їх доречне застосування в усному й писемному мовленні старшокласників.

Під час практичного заняття майбутні вчителі-словесники ознайомлюються з методикою вивчення стилістики на уроках української мови в профільній ланці й навчаються добирати систему вправ і завдань до проведення таких уроків. До заняття студенти готують повідомлення за

науковими статтями й укладають план-конспект уроку зі стилістики [454, с. 47–53]. 3-поміж запропонованих тем такі:

1. Експресивні можливості звуків української мови. Звукопис. Ритмо-мелодика живого мовлення, художнього мовлення.

2. Правильне й доцільне використання власне українських слів, запозичених слів. Стилiстична роль старослов'янiзмiв у мовленнi.

3. Стилiстична роль архаїчної лексики. Реактивація (відновлення) пасивної лексики, повторна активація. Стилiстичні функції неологізмів.

4. Стилiстичне використання засобів словотвору. Синонімія словотвірних афіксів. Національно-специфічне вживання зменшено-пестливих форм. Особливості вживання осново- і словоскладання, абрeвіатур, правильна вимова.

5. Стилiстичні функції займенників. Синонімічні заміни особових займенників. Ввічливо-пошанне значення займенників. Запобігання двозначності висловлення під час їхнього вживання. Наголос у займенниках. Стилiстичні функції займенника *воно*.

6. Стилiстичні можливості граматичних форм часу, способу, особи, виду, стану дієслів. Функції дієслова в художньому стилі. Синонімія форм часу дієслів. Стилiстичне вживання способових і часових форм дієслова.

Упродовж аудиторної роботи майбутні вчителі української мови і літератури прослуховують і обговорюють повідомлення, за допомогою проведення фрагментів уроків української мови зреалізують елементи рольової гри, оформляють «фотографії» уроків, обговорюють їх і аналізують фрагменти уроків.

На заняттях з методики навчання української мови і методики навчання української мови в старших класах студенти набувають уміння аналізувати шкільні програми й підручники з української мови щодо вивчення стилістики, виконують і пояснюють стилістичні вправи зі шкільних підручників, переглядають і аналізують відеозаписи шкільних уроків української мови, набувають практики проведення уроків української мови із вивчення стилістичних тем в основній і старшій ланці закладів загальної середньої освіти.

Кумуляційно-методичний етап навчання методики стилістики сприяє оволодінню студентами сукупністю лінгводидактичних умінь і навичок щодо викладання стилістики в закладах загальної середньої освіти, зокрема здійсненню методичного аналізу стилістичного матеріалу, виявленню ймовірних труднощів оволодіння цим матеріалом, укладанню планів-конспектів уроків зі стилістики, методично доцільному добору системи вправ тощо.

Професійно-діяльнісний етап зреалізовується в процесі поетапного проходження майбутніми учителями-словесниками виробничих практик:

педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти II ступеня; педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти III ступеня. Метою практик є вироблення в студентів умінь навчати учнів на основі набутих ними знань зі стилістики української мови, методики навчання української мови, педагогіки, психології, лінгвістичних дисциплін; правильно організовувати процес вивчення стилістичних тем на уроках; формувати потребу вдосконалювати свою спеціальну фахову й педагогічну (методичну) майстерність.

Важливим вважаємо формування в студентів таких методичних умінь: визначати різновиди мети уроку; будувати структуру уроку щодо вивчення стилістичних тем відповідно до типу уроку; добирати відповідні методи й прийоми; здійснювати перевірку домашнього завдання; добирати дидактичний матеріал на урок із вивчення стилістики відповідно до соціокультурної змістової лінії й наскрізних ліній; зважати на поєднання індивідуальних і колективних форм роботи; проводити уроки нетрадиційної структури; здійснювати оцінювання знань, умінь і навичок учнів й інше. Студенти повинні навчитися враховувати специфіку вивчення стилістики учнями 5–9 класів і 10–11 класів.

Упродовж педагогічної практики здобувачі вищої освіти оволодівають комплексом необхідних фахових умінь із викладання стилістичних тем на уроках української мови:

- гностичних, тобто пізнавальних і аналітичних умінь, які передбачають роботу із науковою й методичною літературою зі стилістики й методики її викладання, аналіз досвіду вчителів із пояснення стилістичних тем на уроках української мови й інше;

- проєктивних умінь – прогнозувати професійну діяльність із викладання стилістики на уроках української мови, передбачати труднощі в засвоєнні школярами стилістичних понять і категорій та бачити шляхи їх подолання, визначати систему контролю за перебігом і результатами діяльності школярів;

- конструктивних умінь – планувати діяльність із вивчення стилістики української мови в закладах загальної середньої освіти, обирати методично доцільні методи й прийоми навчання стилістики для основної та старшої ланки школярів, а також види діяльності тощо;

- комунікативних умінь, які передбачають логічне, грамотне, чітке, виразне й емоційне висловлення вчителем думок і передачу навчальної інформації зі стилістики, налагодження стосунків зі школярами різних вікових категорій і педагогічно доцільного спілкування, спрямування логічних роздумів учнів й інше;

- організаторських умінь – організовувати діяльність учнів із засвоєння стилістичного матеріалу й методично доцільно розподіляти час на

уроці, реалізовувати наперед заплановану діяльність, здійснювати опосередковане спрямування роботи школярів;

- перцептивних умінь – створення на уроці певного емоційного тла, послуговування невербальними засобами комунікації, здатність проникати у внутрішній світ школярів;

- сугестивних умінь – вчасна зміна діяльності учнів відповідно до педригу уроку й коригування роботи школярів, спонукання до певних дій;

- креативних (творчих) умінь, що виражаються у використанні під час пояснення стилістичних тем сучасних технологій навчання, створення ситуації успіху на уроці, задоволення внутрішньої свободи школярів, бажання розкрити потенціал кожного учня тощо.

Цей етап методично-стилістичної підготовки студентів спричиняє закріплення, узагальнення, поглиблення теоретичних знань зі стилістики української мови, а також набуття майбутніми вчителями-словесниками вміння і навичок застосовувати ці знання, проектувати уроки з вивчення стилістичних понять і категорій; навчати стилістики школярів на уроках української мови в основній і профільній ланці закладів загальної середньої освіти; оцінювати, самооцінювати й корегувати методичні вміння щодо проведення уроків української мови із вивчення стилістичних тем.

В аспекті нашого дослідження заактуалізувалося поняття *готовності майбутнього вчителя української мови і літератури до викладання стилістики*, яке ми розуміємо як інтегроване особистісне професійно сутнісне утворення, що передбачає наявність творчого мотиваційно-ціннісного ставлення до викладання стилістики в закладах загальної середньої освіти; знань, умінь і навичок зі стилістики української мови; оволодіння теоретичними засадами викладання стилістики; вміння організовувати вивчення стилістики на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти різного типу.

Констатуємо взаємозалежність і взаємозумовленість трьох різних площин: 1) знання, вміння й навички зі стилістики української мови; 2) методичні знання й уміння зі стилістики української мови; 3) професійний досвід навчання стилістики на уроках української мови під час педагогічної практики. Готовність майбутнього вчителя української мови і літератури до викладання стилістики розглядаємо на теоретичному (наявність теоретичних знань зі стилістики української мови) й практичному (вміння самостійно, відповідально й ефективно виконувати всі види діяльності щодо викладання стилістики на уроках української мови) рівнях. Аналіз спеціальної літератури дає змогу вирізнити компоненти готовності майбутніх учителів української мови і літератури до викладання стилістики:

1) мотиваційно-ціннісний компонент як основа професійно-педагогічної спрямованості студентів, що передбачає позитивну мотивацію до

професійної діяльності вчителя української мови і літератури, усвідомлення її цінностей, сприймання професії вчителя української мови і літератури як царини самореалізації, наявність інтересу й бажання викладати стилістику української мови в закладах загальної середньої освіти;

2) когнітивний компонент – базові знання зі стилістики сучасної української мови в поєднанні із психологічно-педагогічною (психологія, педагогіка й вибіркові дисципліни психологічно-педагогічного спрямування) й лінгводидактичною (шкільний курс української мови, методика навчання української мови й вибіркові дисципліни методичного спрямування) підготовкою;

3) процесуальний компонент – уміння й навички організації та здійснення процесу вивчення стилістики на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти;

4) особистісно-креативний компонент забезпечує успішність повсякчасного творчого зростання майбутнього вчителя-словесника й сприяє його самореалізації, активізує особистісний потенціал, чутливість до потреб учнів, ініціативність, активність, відповідальність, емпатію, комунікативні й організаторські вміння, сприяє саморозвиткові, самоосвіті й самовдосконаленню з методики навчання стилістики й пізнавальній активності, поповнення знань із лінгвостилістики;

5) оцінювально-рефлексійний компонент – об'єктивне самооцінювання своєї методичної підготовки до викладання стилістики в основній і старшій ланці закладів загальної середньої освіти, аналіз чинників успішності майбутньої професійної діяльності, оволодіння засобами самокоректування.

На *поглиблювально-накопичувальному етапі* студенти вивчають вибіркові навчальні дисципліни із методики навчання стилістики, відтак поглиблюють і розширюють систему знань, закріплюють уміння й навички з методики навчання стилістики в закладах загальної середньої освіти. Вибіркові (елективні) навчальні дисципліни є доповнювальними до нормативних і мають урахувувати майбутній фах здобувачів вищої освіти. Повинні переважати вибіркові професійно зорієнтовані курси, які допоможуть студентам адаптуватися до сучасних вимог ринку праці й підвищать їх конкурентоспроможність. Виправданим, на нашу думку, є спрямування вибіркових навчальних дисциплін на:

– опанування загальних методичних аспектів викладання стилістики в закладах загальної середньої освіти (дисципліна «Методика вивчення стилістики в школі», «Методика вивчення стилістики на уроках української мови в 5–9 класах профільного рівня закладів загальної середньої освіти», «Методика вивчення стилістики на уроках української мови в 10–11 класах профільного рівня закладів загальної середньої освіти»);

– більш докладне вивчення окремих методичних аспектів навчання стилістики («Методика стилістичного аналізу тексту на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти», «Методика вивчення фонетичної / лексичної / граматичної стилістики на уроках української мови в 10–11 класах профільного рівня закладів загальної середньої освіти», «Методика вивчення функційних стилів на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти»;

– опрацювання сучасних технологій і методів навчання стилістики школярів і урахування специфіки вивчення стилістики школярами різних профільних класів («Сучасні педагогічні технології навчання стилістики в закладах загальної середньої освіти», «Інноваційні методи й прийоми навчання стилістики в закладах загальної середньої освіти») тощо.

Дослідницький етап – набуття дослідницьких умінь із методики навчання стилістики, зокрема написання курсових і дипломних робіт із методики навчання стилістики в закладах загальної середньої освіти, теоретичне узагальнення знань із методики навчання стилістики й апробація методичних гіпотез. Дипломні роботи з методики навчання стилістики засвідчують рівень засвоєння студентами програмового матеріалу, а також уміння застосовувати його в практичній роботі під час проведення уроків української мови в закладах загальної середньої освіти. Зокрема, впродовж дослідницького навчання для написання курсових робіт студентам пропонувалися такі теми: «Методи й прийоми вивчення поняття «колорит мовлення» / «стилістична система української мови» на уроках української мови в 10 класі профільного рівня», «Методи й прийоми вивчення стилістичних засобів фонетики на уроках української мови в 10 класі профільного рівня», «Методи й прийоми вивчення теми «Стилістичні засоби словотвору» на уроках української мови в 10 класі профільного рівня», «Функційно-стилістичний підхід до вивчення синтаксису / фонетики / лексики на уроках української мови в 5 класі», «Методика вивчення художнього стилю на уроках української мови в 5 класі», «Методика вивчення стилістичних можливостей синонімів і антонімів на уроках української мови в 5 класі», «Методика використання супровідних стилістичних вправ під час вивчення іменника на уроках української мови в 6 класі» й інші. Теми дипломних робіт повинні бути складнішими, наприклад: «Специфіка вивчення стилістики на уроках української мови в 10 класі профільного рівня / рівня стандарту», «Специфіка вивчення стилістики на уроках української мови в 11 класі профільного рівня / рівня стандарту», «Функційно-стилістичний підхід до вивчення простого речення на уроках української мови у 8 класі», «Функційно-стилістичний підхід до вивчення прикметника на уроках української мови у 6 класі», «Види стилістичних вправ під час вивчення української мови на профільному рівні», «Система роботи зі стилістики під час вивчення української мови на рівні стандарту», «Формування стиліс-

тичних умінь учнів на уроках української мови під час вивчення лексики в 5-6 класах», «Види вправ зі стилістичної морфології на уроках української мови в 6–7 класах», «Методика проведення лінгвостилістичного аналізу тексту під час вивчення української мови на профільному рівні» й інші. Виправдовує себе практика виконання студентами наукового дослідження на освітньому ступені «бакалавр» і продовження цієї роботи на освітньому ступені «магістр» (наприклад, «Методика вивчення стилістичних аспектів на уроках української мови у 8–9 класах» і «Методика вивчення стилістики на уроках української мови в 11 класі»).

На дослідницькому етапі майбутні учителі-словесники набувають умінь і навичок здійснювати огляд наукових джерел зі стилістики й методики її викладання, а також підручничового й програмного забезпечення стилістики в закладах загальної середньої освіти, висловлювати власні міркування щодо окремих позицій дослідників, розробляти методику проведення наукового дослідження з навчання стилістики на уроках української мови, пропонувати методичні рекомендації з методики вивчення окремих стилістичних понять і категорій, готувати систему вправ і плани-конспекти уроків для здійснення експериментального навчання стилістики української мови школярів, підбивати підсумки експериментального навчання стилістики, визначати перспективи подальших досліджень; репрезентувати матеріали власних досліджень на конкурсах наукових робіт студентів, наукових і науково-практичних форумах різних рівнів тощо.

На *поглиблювально-когнітивному підтані* навчання стилістики майбутні вчителі-словесники використовують набуті знання й сформовані вміння зі стилістики української мови в процесі опанування інших лінгвістичних дисциплін-постреквізитів. Здійснений аналіз навчальних планів підготовки фахівців закладів вищої освіти України дає підстави висновкувати про наявність у них лінгвістичних дисциплін, які потребують опертя на стилістику, як-от: «Лінгвістичний аналіз тексту», «Лінгвістичний аналіз художнього тексту», «Функційно-стилістичні особливості художнього дискурсу», «Декодування поетичного тексту», «Ділове спілкування» («Етика ділового спілкування»), «Українська наукова мова» («Теорія і практика наукового дискурсу»), «Наукові основи професійного мовлення», «Професійно-педагогічна комунікація» («Українське професійне мовлення»), «Український мовленнєвий етикет», «Медійний мовленнєвий етикет», «Інтернетне спілкування», «Редагування тексту», «Стилістика тексту», «Ідіостилістичний аналіз тексту», «Проблеми усного мовлення» й інші. Водночас, ураховуючи нові аспекти стилістичних досліджень, історію розвитку стилістики, а також зміни в структурі сучасної стилістики, поглиблення знань студентів здійснюється через вивчення елективних (вибіркових) стилістичних дисциплін:

1) *прагматичної стилістики* (спрямовується на дослідження інтенції, стратегії, тактики як основи формування індивідуально-художнього стилю й розгляд стилю, стилістичних засобів і прийомів крізь призму авторської позиції);

2) *когнітивної стилістики* (з'ясовує залежність вибору мовних засобів від особливостей концептуалізації (осмислення світу людиною), а також розглядає когнітивні структури й процеси, що лежать в основі породження й сприймання мови (мовленнєвого повідомлення);

3) *комунікативної стилістики* (досліджує текст як форму комунікації та явище ідіостилу);

4) *інтернетної стилістики* (вивчає експресивні, виражальні й функційно-стильові особливості усних і писемних текстів, функціонування яких пов'язано з мережевим спілкуванням);

5) *медійної стилістики* (аналізує закономірності функціонування мови в засобах масової комунікації залежно від змісту, мети й ситуації спілкування та вивчає мовленнєві особливості медійного тексту, які сприяють ефективності впливу);

6) *інтенціональної стилістики* (аналізує варіантні медійні тексти, зумовлені комунікативними ситуаціями, що породжуються в медійному просторі);

7) *гендерної стилістики* (досліджує наявність тенденцій використання певних мовних форм залежно від статі носія інформації);

8) *креативної стилістики* (основна її увага сфокусована навколо проблем мовленнєвої творчості й мовленнєвої індивідуальності автора тексту);

9) *графічної стилістики* (вивчає стилістичні засоби мови, які існують тільки на письмі (графічні засоби), і не мають паралелей у звучанні, а також стилістичні смисли, що виражаються за допомогою цих засобів):

– *орфографічної стилістики* (характеризує варіанти написання слів (за однакової вимови), нестандартні, застарілі, оказіональні, ігрові написання, пунктуацію, шрифтові виділення, розташування абзаців та інші способи організації писемного тексту);

– *каліграфічної стилістики* (оперує такими виразовими засобами, як шрифт і почерк) й інших.

Опанування сучасних напрямів стилістики (неостилістики) дозволить майбутнім учителям-словесникам якнайкраще збагнути особливості творчого використання української мови.

На думку О. Семеног, «Учитель третього тисячоліття – це дослідник» [525, с. 209]. Відтак вагомості набуває *креативно-дослідницький підетан навчання стилістики української мови* майбутніх учителів-словесників. Науково-дослідницька робота допомагає закріпити й поглибити знання студентів зі стилістики, сприяє вдосконаленню стилістичних умінь і на-

вичок. Водночас це засіб підвищення якості підготовки фахівців, виформування в майбутніх учителів наукового світогляду, розвитку творчого мислення й особистісного професійного становлення молодих людей. За допомогою виконання наукових робіт майбутні вчителі-словесники демонструють уміння здійснювати науковий пошук і самостійно розв'язувати лінгвостилістичні проблеми.

Науково-дослідницька робота є найвищим щаблем у системі навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури. Вона інтегрує знання, практичні вміння й навички зі стилістики та професійно-методичні вміння, що проєктуються на здатність студентів здійснювати різнотипні наукові дослідження. Для набуття досвіду науково-дослідницької роботи здобувачі вищої освіти залучаються до участі в наукових гуртках і проблемних групах, наукових форумах різних форматів, конкурсах студентських наукових робіт, студентських олімпіадах, а також підготовки наукових публікацій тощо.

З дисципліни «Стилiстика української мови» студенти виконують теоретично-прикладні дипломні роботи, що уможлиблює систематизацію, закріплення й застосування знань зі стилістики під час розв'язання конкретних науково-дослідницьких завдань, а також розвиток навичок самостійної роботи й оволодіння методиками дослідження. Дипломні роботи освітнього ступеня «магістр» і освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» не лише засвідчують рівень засвоєння студентами програмного матеріалу зі стилістики, а й суміжних лінгвістичних, філософських, психологічних дисциплін.

Отже, навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури є важливим складником неперервної мовної освіти в Україні. Стилiстична підготовка студентів розпочинається в закладах загальної середньої освіти, продовжується в закладах вищої освіти й поглиблюється у процесі самоосвіти й підвищення кваліфікації учителів-словесників упродовж професійної діяльності. Під час здобуття фаху «вчитель української мови і літератури» навчання стилістики зреалізовується через пропедевтично-настановний, інформаційно-когнітивний і поглиблювально-формульвальний етапи.

Розділ 4

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ СТИЛІСТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

4.1. Види навчальних занять зі стилістики української мови в закладах вищої освіти

Сучасне суспільство нагально потребує педагогічних працівників нової генерації з інноваційним типом мислення. Тому в закладах вищої освіти треба змінити підходи до організації й проведення занять, подбати про урізноманітнення їх змістового й методичного наповнення.

Закон України «Про вищу освіту» формами здійснення освітнього процесу в закладах вищої освіти визначає навчальні заняття, самостійну роботу, практичну підготовку, контрольні заходи [483]. Традиційно видами навчальних занять є лекції, практичні, семінарські, лабораторні й індивідуальні заняття та консультації. Навчальні плани підготовки бакалаврів галузі знань 01 Освіта / Педагогіка спеціальності 014 Середня освіта (Українська мова і література) з дисципліни «Стилістика української мови» зазвичай передбачають проведення лекцій та практичних занять.

Теоретично-методологічні засади організації й проведення навчальних занять у закладах вищої освіти відбиті в працях А. Алексюка, В. Архангельського, Ю. Бабанського, А. Вербицького, С. Вітвицької, В. Загвязінського, А. Кузьмінського, З. Курлянд, Н. Мачинської, Є. Спіцина, С. Туркот, А. Хуторського й інших. Методичні аспекти організаційних форм навчання здобувачів вищої освіти опрацьовували українські лінгводидакти З. Бакум, Н. Голуб, Ж. Горіна, О. Горошкіна, М. Греб, Н. Грипас, І. Дроздова, В. Загороднова, О. Караман, С. Караман, К. Климова, В. Коваль, О. Копусь, В. Мельничайко, А. Нікітіна, М. Оліяр, Н. Остапенко, М. Пентилюк, О. Потапенко, Л. Рускуліс, О. Семенов, Т. Симоненко, Л. Сімоненко, Г. Шелехова, Я. Януш та лінгвісти Н. Бабич, А. Коваль, І. Кочан, Л. Мацько, М. Плющ, Л. Струганець, І. Ющук й інші.

Незважаючи на періодичні спроби освітянської спільноти стверджувати про «архаїчність» лекції, вона дотепер вважається найпоширенішим видом навчальних занять у закладах вищої освіти. У науково-педагогічній літературі (А. Алексюк, С. Вітвицька, О. Глузман, В. Загвязінський, А. Кузьмінський, З. Курлянд, О. Мороз, В. Салов, О. Семенов, З. Слєпкань, С. Смирнов, С. Туркот й інші) достатньо ґрунтовно проаналізовано теоретичні й методичні аспекти лекційних занять: функції, види, значення, методичні завваги до організації окремих етапів, риторичні вимоги тощо (табл. 4.1).

**Загальна характеристика лекції як виду навчальних занять
у закладах вищої освіти**

Види лекцій	Функції лекцій	Дидактичні принципи відбору й викладу матеріалу	Значення лекцій
<p><i>За дидактичною метою</i></p> <p>1. Вступна:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ознайомлювальна; • настановна; • інструктивна. <p>2. Інформаційна (тематична):</p> <ul style="list-style-type: none"> • методологічна; • загальнопредметна; • теоретичного конструювання; • лекція-конкретизація; • лекція культурно-історичних аналогів; • лекція-інтеграція; • узагальнювальна. <p>3. Заключна (підсумкова).</p> <p>4. Оглядова й консультативна.</p> <p><i>За способом викладу матеріалу</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Проблемна (лекція-брейн-стормінг). • Лекція із заздалегідь запланованими помилками. • Лекція-конференція. 	<ul style="list-style-type: none"> • Методологічна – вироблення певного наукового підходу до дисципліни, що полягає у її вивченні в динаміці. • Інформаційна (освітня) – отримання студентами науково адаптованої інформації. • Пояснювальна – тлумачення наукових понять, фактів і явищ. • Переконувальна – підкріплення тверджень лектора фактами, логічними доказами й висновкуваннями. • Підсумкова – підбиття підсумків щодо вивченого матеріалу й визначення можливих шляхів подальшого засвоєння нових знань. • Орієнтувальна – орієнтування студента в обширі інформації, наявної в багатоманітних джерелах. • Систематизувальна – демонстрація місця навчальної дисципліни в системі наук, виявлення наявних міждисциплінарних зв'язків. 	<ul style="list-style-type: none"> • Науковість – відповідність змісту матеріалу досягненням сучасної науки. • Доступність – урахування різного рівня підготовки здобувачів вищої освіти, відповідність повідомлень комунікативній сприйнятливості слухача. • Наступність – зв'язок із знаннями, отриманими під час вивчення інших дисциплін та з можливим досвідом діяльності. • Історичність – співвіднесення навчального матеріалу з певною епохою, осмислення історії ідей, гіпотез тощо. • Зв'язок теорії з практикою – поєднання теоретичних положень із конкретною практичною діяльністю. • Єдність навчання й виховання – урахування впливу певної наукової інформації й 	<ul style="list-style-type: none"> • Основний інформаційний складник освітнього процесу вищої школи. • Економний спосіб передавання й засвоєння навчальної інформації. • Спрямування студентів на важливі питання певної науки. • Формування професійного кругозору й загальної наукової культури. • Оволодіння сучасною наукою й проникнення в її проблеми. • Найбільш швидкий спосіб повідомлення нових наукових набутоків і випередження матеріалу, наявного в підручниках. • Основа для подальшої самостійної й науково-дослідницької роботи. • Здійснення виховного впливу через спілкування студентської аудиторії з лектором – ученим, дослідником, педагогом.

Види лекцій	Функції лекцій	Дидактичні принципи відбору й викладу матеріалу	Значення лекцій
<ul style="list-style-type: none"> • Лекція-прес-конференція. • Лекція-бесіда (лекція-діалог). • Лекція-диспут. • Кіно(відео)-лекція. • Лекція-візуалізація. • Лекція-екскурсія. • Лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку (інтерактивна). • Бінарна лекція (лекція удвох). • Лекція-брифінг. • Електронна лекція. • Лекція із мультимедійним супроводом. • Лекція-шоу. • Лекція-провокування. 	<ul style="list-style-type: none"> • Організувальна – об'єднання усіх елементів складного процесу пізнання, його організація й спрямування. • Діагностувальна – наявність зворотного зв'язку зі студентами щодо вчасного виявлення ускладнень у сприйманні матеріалу. • Стимулювальна (мотиваційно-ціннісна) – формування пізнавальної активності студентів і спонукання до творчих пошуків. • Виховна – формування національно-свідомої мовної особистості елітарного типу, свідомо активної, яка усвідомлює закони розвитку рідної мови й суспільства. • Розвивальна – осмислення студентами навчального матеріалу, вміння робити самостійні узагальнення й висновки за допомогою різноманітних прийомів. Розвиток інтересу до науки, інтелектуальної й емоційної сфери особистості, сприймання, пам'яті тощо. • Професійна – створення умов для професійного саморозвитку й самовизначення. 	<p>поведінки лектора на особистість студента.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Свідомість і активність – відшукування мотивів до вивчення й сприймання певної наукової інформації. • Наочність – уникнення монотонності, залучення різних органів відчуття до процесу сприймання інформації. • Міцність знань – досягнення утримання матеріалу в пам'яті студентів і формування світоглядних позицій особистості. • Професійна значущість – орієнтування на майбутню професійну діяльність студентів. • Новизна – наявність нових знань, обґрунтованих на основі фундаментальних або прикладних наукових досліджень. • Змістова завершеність – цілісність розкриття визначених завдань. • Інтертекстуальність – залучення слухача до авторського міркування, до взаємодії з лектором. 	<ul style="list-style-type: none"> • Розвиток особистісних якостей студента. • Урахування специфіки аудиторії тощо.

Надзвичайно слушним є міркування «про розробку критеріїв ефективності лекцій з урахуванням своєрідності навчальної дисципліни» [125, с. 58]. Сьогодні частково проаналізовані лінгводидактичні площини лекційних занять з таких дисциплін, як «Українська мова (за професійним спрямуванням)» (І. Дроздова [162, с. 199–205], К. Климова [212, с. 211–219], О. Решетілова [493, с. 17–21, 126]); «Сучасна українська мова з практикумом», «Основи культури й техніки мовлення», «Удосконалення правописних навичок майбутніх фахівців» (К. Климова [212, с. 211–219]); «Методика навчання української мови» (А. Попович [457], Л. Рускуліс [503]); «Історія мови», «Стилістика», «Сучасна українська літературна мова», «Культура мовлення» (Л. Рускуліс [503]); «Сучасна українська літературна мова (лексика і фразеологія)» (М. Греб [127]) тощо. Узагальнені теоретично-методичні аспекти використання лекцій під час викладання лінгвістичних і лінгводидактичних дисциплін у закладах вищої освіти подані в табл. 4.2.

Таблиця 4.2

Теоретично-методичні аспекти лекційних занять з української мови

Дослідник	Дисципліна	Поділ лекцій	Методичні орієнтири
І. Дроздова (2010 р.) [162]	«Українська мова (за професійним спрямуванням)»	<ul style="list-style-type: none"> • лекція проблемного типу; • лекція-діалог; • лекція-прес-конференція; • лекція-візуалізація; • лекція-ділова гра; • лекція-бліцтурнір; • лекція-брифінг; • лекція-брейнстормінг 	<ul style="list-style-type: none"> • підвищення орієнтувальної функції лекцій; • використання наочності (схеми, плакати, графіки, виставка літератури, відеоролики, відеофільми, слайди) й ТЗН; • відмова від традиційних лекцій; • відбиття в лекціях новітніх досягнень науки й інноваційних технологій; • розвиток креативного мислення студентів і активізація їхньої пізнавальної й пошукової діяльності; • наявність повсякчасної взаємодії з лектором та інше
К. Климова (2010 р.) [212]	«Українська мова (за професійним)»	<ul style="list-style-type: none"> • традиційні (пояснювально-ілюстративні); • інноваційні: лекція-діалог, лекція-провокація, 	<ul style="list-style-type: none"> • формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів;

Дослідник	Дисципліна	Поділ лекцій	Методичні орієнтири
	спрямуванням)», «Сучасна українська мова з практикумом», «Основи культури й техніки мовлення», «Удосконалення праясних навичок майбутніх фахівців»	лекція-візуалізація, лекція-консультація, лекція-конференція, лекція-прес-конференція, бінарна, лекція з елементами педагогічної гри, проблемна та ін.	<ul style="list-style-type: none"> • урахування завдань сучасної мовної освіти в Україні; • підкріплення теоретичних положень з української мови наведенням прикладів мовних одиниць; • введення в зміст лекцій питань, що викликають дискусії з-поміж мовознавців; • здійснення студентами вибору певних мовних концепцій; • віддзеркалення міждисциплінарних зв'язків; • професійна спрямованість змісту лекцій; • урахування механізмів довготривалої й оперативної пам'яті студентів; • застосування мнемотехнічних засобів; • бездоганність мовного оформлення тощо
О. Семенов (2011, 2017 рр.) [521; 522]		<ul style="list-style-type: none"> • відео- та аудіолекція; • лекція-візуалізація; • проблемна лекція; • інтерактивна лекція 	<ul style="list-style-type: none"> • опанування ролі онлайн-лектора; • стимулювання й розвиток мислення студентів і розвиток навичок самостійної дослідницької роботи; • зміна формату подання лекцій; • ціннісні установки на майбутню професію; • володіння викладачем досвідом текстотворення; • інформативна й емоційна насиченість занять; • критичність у відборі наукових фактів; • дотримання техніки мовлення; • використання прийомів активізації діяльності студентів й інше

Дослідник	Дисципліна	Поділ лекцій	Методичні орієнтири
Л. Рускуліс (2016 р.) [503]	«Методика навчання української мови», «Історія мови», «Стилістика», «Сучасна українська літературна мова», «Культура мовлення»	<ul style="list-style-type: none"> • лекція з елементами проблемного навчання; • лекція-дискусія; • лекція-конференція; • лекція із запланованими помилками; • бінарна лекція; • лекції з аналізом конкретних ситуацій; • лекція-візуалізація 	<ul style="list-style-type: none"> • постійний пошук оптимальних шляхів добору й виголошення інформації; • активізування навчально-пізнавальної діяльності студентів; • розвиток критичного мислення студентів і можливість визначити особисту позицію; • формування навичок доводити власні погляди на певне лінгвістичне (лінгводидактичне) явище; • сприяння поглибленню знань із обговорюваної проблеми; • різностороннє розкриття актуальних лінгвістичних (лінгводидактичних) проблем тощо
М. Греб (2016 р.) [127; 128]	«Сучасна українська літературна мова (лексика і фразеологія)»	<ul style="list-style-type: none"> • проблемна лекція; • лекція- • консультація; • лекція-візуалізація; • лекція із заздалегідь запланованими помилками; • лекція- • конференція; • лекція теоретичного конструювання; • бінарна лекція (лекція-дуєт) та ін. 	<ul style="list-style-type: none"> • зміна ролі студента з пасивного слухача на активного учасника освітнього процесу; • послуговування прийомами активізації уваги студентів; • реалізація особистісно зорієнтованого підходу до навчання; • використання мультимедійних презентацій, що зумовлюють комплексне задіяння зорового й слухового аналізаторів студентів; • залежність ефективності лекції від рівня професійної компетентності викладача; • спрямування на самостійне вивчення окремих питань теми й інше

Українські лінгводидакти звертали увагу на різні площини лекційних занять. Зокрема, К. Климова запропонувала алгоритм побудови системи лекцій з навчального курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» [212, с. 212], у якому докладно охарактеризувала кожен крок підготовки до лекційного заняття. Дослідниця акцентує на потребі розмежування понять «типи лекцій» і «види лекцій» і стверджує: «перша частина складного слова *-лекція* (родова назва) – вказує на провідний метод цієї організаційної форми навчання, а друга частина (видова назва) – вказує на допоміжний метод, прийом навчання або на іншу форму організації навчання, застосовані на лекційному занятті» [212, с. 213]. К. Климова говорить про «моделі університетських лекцій», традиційні й інноваційні лекції, які не зараховує ні до типів лекцій, ні до видів. Варта уваги пропозиція К. Климової вирізняти консультативне лекційне заняття з української мови, яке проводиться перед проходженням виробничої (педагогічної) практики студентів четвертого курсу педагогічного факультету, й виокремлювати монологічний і рефлексивний складники [212]. І. Дроздова переконує в підвищенні орієнтувальної ролі лекції в самостійній роботі студентів за умов європейської накопичувальної кредитно-трансферної системи [162, с. 200] і характеризує з методичного погляду лекції з дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» (лекція-прес-конференція, лекція проблемного й діалогового типу). Учена вирізняє такі етапи лекції: актуалізація знань студентів, презентація нової усної й візуалізованої інформації, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, засвоєння нового матеріалу. На нашу думку, ця етапність «надто наближена» до структури уроків у закладах загальної середньої освіти.

Н. Голуб з-поміж прийомів роботи на лекційних заняттях називає: з'ясування ключових питань попередньої лекції, доповнення студентами її змісту; привернення уваги студентів до змісту лекції за допомогою різних фраз; постановка проблемних питань і створення проблемних ситуацій; формулювання блоку запитань із теми; складання опорного конспекту; уточнення певних фактів, явищ та ін. [109, с. 233–234]. М. Греб доповнює їх діалогом цитат, складанням тезисного плану, моделюванням фрагменту уроку, заповненням або складанням порівняльної таблиці, а також характеризує бінарні лекції (лекції-дуети) [127, с. 185–186].

Види лекцій за способом викладу навчального матеріалу в системі підготовки майбутнього вчителя української мови потлумачує Л. Рускуліс, яка пропонує фрагмент робочої програми з дисципліни «Методика навчання української мови», й вказує на види лекцій, що можна впроваджувати в процес викладання курсу [503]. Дослідниця аналізує способи нетривалої самостійної роботи на лекціях [504]. О. Семенов зосереджує увагу на прийоми утримання уваги майбутніх учителів (співучасть, навіювання, текстове очікування, психологічна пауза, парадоксальна ситуація, використання

фактичного матеріалу, засобів наочності, прикладів) [523, с. 77–78]. Вона стверджує, що сьогодні «Доводиться змінювати формат звичного лекційного заняття, додавати більше нетрадиційних лекцій, проблемних, інтерактиву, дискусій, групової роботи, лекцій-візуалізацій, відеолекцій, освоювати нову роль онлайн-лектора» [521, с. 142].

Науковці визначають лекцію як дидактичну модель, метод навчання, технологію, форму навчання, засіб навчання, педагогічну систему, форму викладання тощо, однак відповідно до нормативних документів у галузі освіти кваліфікуємо лекцію як вид навчальних занять [483]. Найбільш придатним для нашого дослідження вважаємо таке визначення: *лекція* – основний вид навчальних занять у закладах вищої освіти, призначений для засвоєння теоретичного матеріалу з навчальної дисципліни за допомогою педагогічної взаємодії студентів і викладача.

Незважаючи на наявні напрацювання, дотепер немає ґрунтовних студій про своєрідність і специфіку лекційних занять зі стилістики української мови. Частково дотичні до означеної проблеми міркування І. Дроздової, яка пропонує модель «лекції проблемного типу з виходом у діалог» з курсу української мови за професійним спрямуванням за темою: «Стилістика наукового мовлення» [162, с. 202–203]. Л. Рускуліс надає перевагу в процесі вивчення стилістики лекціям-дискусіям [503]. І. Кучеренко під час вивчення теми «Стили мовлення, їх підстили» в старшій школі звертає увагу на шляхи впровадження проблемно-інформаційної лекції [276].

Вважаємо доцільним у лекційних заняттях зі стилістики вирізнити такі етапи:

- 1) підготовчий – визначення теми заняття, добір літератури, опрацювання наукових джерел, структурування матеріалу, написання тексту лекції;
- 2) вступний, на якому оголошуються тема, мета заняття, план, література (основна й допоміжна), а також студенти ознайомлюються з питаннями, винесеними на самостійне опрацювання;
- 3) початковий, що передбачає актуалізацію опорних знань, умінь і навичок студентів;
- 4) основний, завданням якого є виклад теоретичного матеріалу, зокрема потлумачення стилістичних функцій мовних одиниць різних рівнів, ознайомлення із площинами вивчення стилістичних явищ у закладах загальної середньої освіти;
- 5) завершальний етап – формулювання висновків за кожним пунктом плану, методичні поради й стимулювання подальших наукових пошуків, відповіді на запитання студентів (рис. 4.1).

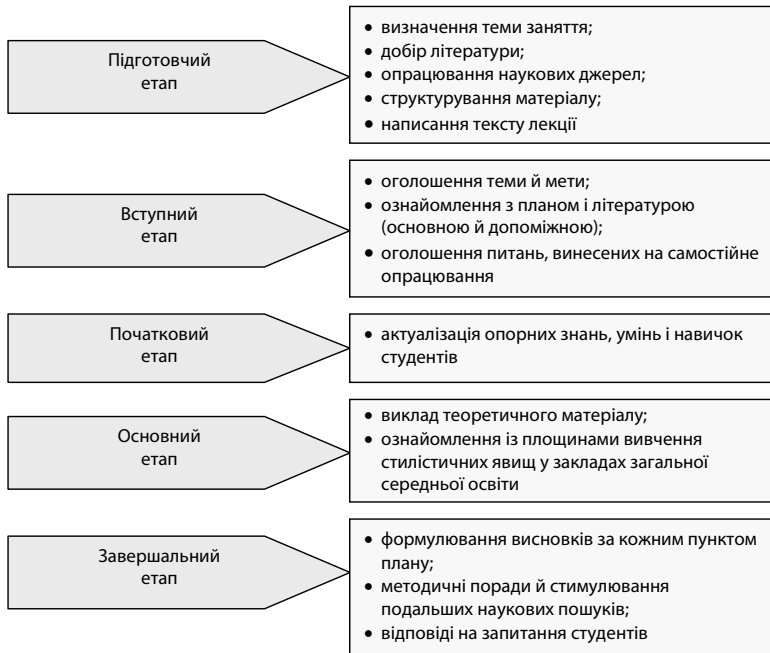


Рис. 4.1. Етапи лекцій зі стилістики української мови

Потлумачимо докладніше окремі аспекти різних етапів лекційних занять із стилістики української мови. Передовсім звернемо увагу на визначення викладачами закладів вищої освіти тематики лекційних занять. Здійснивши аналіз робочих програм зі стилістики, констатуємо різні бачення цієї площини:

– «Вступ. Стилiстика української мови як лiнгвiстична наука i навчальна дисциплiна» (6 год.), «Характеристика функцiональних стилiв української лiтературної мови» (8 год.), «Фоностилiстика (графiко-фонетичнi засоби стилiстики)» (2 год.), «Лексична стилiстика» (6 год.), «Стилiстичнi засоби словотвору» (4 год.), «Стилiстична морфологiя» (4 год.), «Стилiстичний синтаксис» (2 год.), «Тропи i фiгури» (4 год.) [582];

– «Вступ» (2 год.), «Стилi як основне поняття стилiстики» (2 год.), «Характеристика функцiональних стилiв української мови» (4 год.), «Лексична стилiстика» (4 год.), «Граматична стилiстика. Стилiстична морфологiя» (2 год.), «Стилiстичний синтаксис» (2 год.), «Стилiстичнi засоби словотвору» (2 год.), «Стилiстичнi засоби (ресурси) мови» (2 год.) [494];

– «Стилiстика української мови як лiнгвiстична наука i навчальна дисциплiна» (1 год.), «Основнi поняття й категорiї стилiстики» (1 год.), «Функцiональнi стилi української мови (загальна характеристика)» (2 год.), «Фоностилiстика» (1 год.), «Лексична стилiстика» (1 год.), «Стилiстика фразеологiчних одиниць» (1 год.), «Стилiстичнi засоби словотвору» (1 год.), «Стилiстична морфологiя» (2 год.), «Символи як стилiстеми. Стилiстичнi можливостi внутрiшньої форми слова» (2 год.), «Стилiстичнi фiгури» (2 год.) [580].

Безперечно, формулювання тем лекцiйних занять i виокремлення годин великою мiрою залежить вiд загального обсягу аудиторних годин. Проте абсолютно невиправданим, на нашу думку, є видiлення 8 год. на тему «Характеристика функцiональних стилiв української лiтературної мови», яку студенти вивчали на уроках української мови в закладах загальної середньої освiти й на заняттях iз дисциплiн-пререквiзитiв. Добiр тем лекцiйних занять потребує виваженостi з боку викладача.

Суперечити дидактичним вимогам обговорення на лекцiйному заняттi великої кiлькостi питань. Наприклад, до теми «Лексична стилiстика»: Стилiстичне навантаження слова; Стилiстична диференцiацiя лексичного складу української мови; Стилiстично нейтральна й стилiстично забарвлена лексика; Стилiстичнi функцiї рiзних груп лексики (архаїзмiв, неологiзмiв, старослов'янiзмiв, iнтернацiоналiзмiв, термiнiв, професiоналiзмiв та iн.); Лексична синонiмiя; Мовнi й контекстуальнi синонiми; Полiсемiя. Метафоризацiя; Лексична антонiмiя; Омонiми як матерiал для каламбурiв; Стилiстичнi функцiї паронiмiв [494]. Подеколи в лекцiї подибуємо питання, якi лише опосередковано стосуються теми заняття, наприклад, тема «Стилi як основне поняття стилiстики» передбачає обговорення таких питань: Визначення стилю; Стилi мови i стилi мовлення; Типологiя стилiв; Поняття стилiстичної норми; Стилiстичнi помилки як порушення стилiстичних норм; Стилiстичне значення; Експресiя як iнтенсифiкацiя виразностi мовлення; Стилiстема як мовна одиниця; Стилiстичнi засоби як елементи мови / мовлення; Стилiстичний прийом [494].

Досвiд науково-педагогiчної дiяльностi засвiдчує, що на пiдготовчому етапi пiдготовки до лекцiйних занять викладач повинен:

– Визначати теми лекцiйних занять з урахуванням iнформацiйного змiсту дисциплiни (навчальної програми дисциплiни), тем практичних занять i питань, винесених на самостiйне опрацювання.

– Добирати питання до теми лекцiйного заняття без надмiрної подрiбностi й дублювання:

Неправильно	Правильно
1. Лексична синонiмiя. 2. Мовнi й контекстуальнi синонiми. 3. Лексична антонiмiя.	1. Стилiстичне використання синонiмiв i антонiмiв.

1. Омоніми як матеріал для каламбурів. 2. Стилістичні функції паронімів.	1. Стилістичні функції омонімів і паронімів.
1. Стилістична диференціація лексичного складу української мови. 2. Стилістично нейтральна й стилістично забарвлена лексика.	1. Стилістична диференціація лексичного складу української мови.

– Під час формулювання питань уникати дублювання відомостей з сучасної української літературної мови:

Неправильно	Правильно
1. Лексична антонімія. 2. Лексична синонімія. 3. Полісемія. Метафоризація.	1. Стилістичне навантаження антонімів. 2. Стилістичне вживання синонімів. 3. Стилістичне використання багатозначності. Метафоризація.
1. Рід відмінюваних і невідмінюваних іменників. 2. Категорія числа іменників.	1. Стилістичні особливості роду іменників. 2. Стилістичні можливості числа іменників.

– Ураховувати відповідність визначеної теми лекційного заняття й питань, які розглядатимуться тощо.

Пропонуємо такі теми лекційних занять зі стилістики української мови:

1. Стилістика української мови як лінгвістична наука й навчальна дисципліна (2 год.).
2. Фоностилістика (2 год.).
3. Лексичні засоби стилістики (4 год.).
4. Стилістика фразеологічних одиниць (2 год.).
5. Стилістичні засоби словотвору (2 год.).
6. Стилістичні особливості іменника (2 год.).
7. Стилістичне використання прикметника, числівника та займенника (2 год.).
8. Стилістичні властивості дієслова (2 год.).
9. Стилістичні можливості односкладних речень (2 год.).
10. Стилістичні особливості речень з однорідними і відокремленими членами (2 год.).
11. Стилістика речень із вставними і вставленими конструкціями та звертаннями (2 год.).
12. Стилістичні функції складних речень. Стилістичні ознаки багатокомпонентних ускладнених синтаксичних структур. Період і його стилістичне використання (2 год.).
13. Фігури стилістичного синтаксису (2 год.).

Зважаючи на наявність у студентів знань про мовні одиниці різних рівнів, які вони засвоїли на заняттях із дисциплін-пререквізитів (сучасної української літературної мови, діалектології, старослов'янської мови й інших), важливим на початковому етапі лекцій є актуалізації опорних знань студентів. Наприклад, вивчаючи тему «Фразеологічні засоби стилістики», здобувачі вищої освіти експериментальних груп пригадували визначення фразеологізму як особливої одиниці мови, називали типологічні ознаки фразеологізмів і їхню класифікацію (за ступенем з'єднання складників, за співвіднесеністю з частинами мови, за генетичними, структурними й функційними ознаками, за джерелами й інші) (табл. 4.3). Заздалегідь до заняття були підготовлені схеми-опори й таблиці (залежно від рівня знань студентів), а також продумані питання відтворювальної бесіди. Викладач на занятті вчасно й толерантно спрямовував і коригував відповіді студентів, організовував міні-дискусії й диспути із окремих питань, раціонально розподіляв час, не дублював матеріал із сучасної української літературної мови тощо.

Таблиця 4.3

Класифікація фразеологізмів

1.	За способом з'єднання складників (за ступенем значеннєвої мотивації)	Фразеологічні зрощення (ідіоми): <i>замилувати очі; бити байдики</i> ; фразеологічні єдності: <i>не нюхати пороху; прикусити язика</i> , фразеологічні сполучення: <i>здавати шкоди, здавати удару, здавати поразки</i> .
2.	За співвіднесеністю з частинами мови	Іменникові, займенникові, прикметникові, дієслівні, прислівникові, вигуківі.
3.	За генетичними, структурними, функційними ознаками	Прислів'я (<i>як дбаєш, так і маєш; який батько, такий син</i>), приказки (<i>ні пава, ні гава; вивести на чисту воду</i>), крилаті вислови (<i>Бути чи не бути</i> (В. Шекспір), <i>Притча во язицех</i> (Біблія), афоризми (<i>Тільки той ненависті не знає, хто цілий вік нікого не любив</i> (Л. Українка), максими (<i>Перемагай зло добром</i> (Б. Паскаль), сентенції (<i>Життя прожити – не поле перейти</i> (Ю. Дольд – Михайлик), парадокси (<i>Не відкладай на завтра те, що можна зробити післязавтра</i> (Оскар Уайльд), етикетні формули (<i>доброго ранку, будь ласка, всього найкращого, хай щастить, до ваших послуг, на все добре</i>), літературні цитати, ремінісценції.
4.	За джерелами	Питомо українські фразеологічні одиниці (спільнослов'янські: <i>мати зуб, водити за ніс</i> ; східнослов'янські: <i>під гарячу руку</i> ; власне українські: <i>облизня піймати, передати куті меду</i>); запозичені фразеологічні одиниці (<i>ab ovo</i> – лат. «від яйця», <i>ab hoc</i> – лат. «відразу», <i>Sturm und Drang</i> – нім. «буря і натиск»); фразеологічні кальки й напівкальки (<i>синя панчоха, боротьба за існування, папір не червоніє</i>).
5.	Стилістична класифікація	Міжстильові, книжні, розмовно-побутові, народнопоетичні.

Наявність у підручниках і навчальних посібниках зі стилістики української мови великого за обсягом матеріалу з сучасної української літературної мови вводить в оману окремих викладачів, і вони намагаються подати ці відомості в лекції зі стилістики. Наприклад, у підручнику «Стилістика сучасної української мови» О. Пономарева з теми «Стилістичні можливості омонімії» подається визначення омонімів, докладно аналізується подібність і розбіжність омонімії й полісемії, аналізуються лексичні омоніми, характеризуються неповні омоніми тощо [438, с. 48–50]. П. Дудик з теми «Стилістика власне неповних речень, еліптичних і приєднувальних неповних речень» кваліфікує неповні речення й характеризує їхню структуру [165, с. 260–263]. Цей матеріал насамперед зорієнтований на студентів, зокрема – часткове полегшення здійснювати пошук у додаткових інформаційних джерелах. Відсоткове співвідношення теоретичного матеріалу, наявного в підручниках і навчальних посібниках, абсолютно не означає відбиття такої пропорції на лекційних заняттях. Наприклад, у підручнику зі стилістики Л. Мацько обсяг матеріалу розподілено так: стилі української мови – 13,4 %, джерела стилістики української мови – 14,7 %, основні поняття стилістики – 21,9 %, фоностилістика, лексична стилістика, фразеологічна стилістика, стилістична морфологія, стилістичний синтаксис – 8,9%, символи, фігури мови, стилістичні прийоми – 23,4 % [323].

Основний етап лекційних занять передбачає безпосереднє подання інформації студентам, зокрема залучення інноваційного теоретичного матеріалу зі стилістики сучасної української мови: нові антропоцентричні тенденції, інтерпретативна й рецептивна стилістика, динамічні моделі функційного стилю, стандарти публічної комунікації, варіантність комунікативної поведінки, тип мовомислення, інтеграційність лінгвостилістики, антиестетика мови, динамічний літературний стандарт, мовна свідомість сучасника тощо. Теорія має відповідати набуткам української й зарубіжної лінгвістики і лінгвостилістики, як ілюстративний матеріал на лекціях можуть використовуватися приклади із різножанрових текстів, творів сучасних українських письменників, інтернетного листування, sms-листування, текстів реклами тощо.

Зауважимо, що сьогодні викладач вищої школи – не лише джерело інформації, адже сучасним студентам вона доступна (інтернетні джерела, публікації у фахових часописах, навчально-методична література). Важливим є вміння працювати з великими масивами інформації, робити й репрезентувати висновки, вибудовувати траєкторії вивчення студентами теоретичних відомостей, які будуть їм цікавими й мотивуватимуть на подальше поглиблене опрацювання окремих питань. Подеколи трапляються міркування, що навчальна лекція не обов'язково має бути цікавою, адже процес навчання – це не розваги, а кропітка, наполеглива праця. Щодо

цього влучно висловлювався Б. Бадмаєв: «Немає нецікавих лекційних тем, а є просто їх нудний виклад. Справа не в темах, а в людях, які їх викладають...» [22, с. 102].

О. Семенов переконана, що «практика вузівського викладання засвідчує ще доволі консервативну перевагу педагогічного впливу над педагогічною взаємодією» [522, с. 92]. Відмова від авторитарної комунікації й панування на лекціях педагогіки партнерства, урахування студентоцентризованих площин цілком відповідає вимогам часу й потребам реформування освітанської галузі. Основний етап лекційного заняття виформовує такі вміння студентів, як здатність до співпраці, робота в команді й здійснення взаємодопомоги тощо. Важливим є випереджальне професійне спрямування на лекційних заняттях, зокрема ознайомлення із аспектами вивчення стилістичних явищ у закладах загальної середньої освіти. Лекційний матеріал повинен великою мірою відповідати очікуванням і потребам студентів, зорієнтовуватися на їхню майбутню професійно-педагогічну діяльність.

Завершальний етап лекційного заняття передбачає формулювання висновків за кожним пунктом плану, методичні поради й стимулювання подальших наукових пошуків студентів. Відведення часу для відповідей на запитання слухачів сприятиме ініціативності студентів і посилюватиме рівень їхньої мотивації. У студентів і викладача поступово зароджуються партнерські стосунки. Тільки викладач з високим рівнем знань, ерудиції, педагогічної майстерності належно ставиться до проведення цього етапу лекційного заняття.

Як свідчить аналіз освітнього процесу закладів вищої освіти, із традиційних лекцій у курсі стилістики української мови переважають інформаційні (тематичні лекції). Доцільним під час їх проведення є залучення відтворювального (репродуктивного) методу, тому що викладач обговорює зі студентами окремі площини теми. Про необхідність включення елементів бесіди до лекцій засвідчують лінгводидактичні джерела [125; 109; 521; 522], адже це активізує пізнавальну діяльність здобувачів вищої освіти й спонукає їх до мисленнєвої діяльності.

З теми «Стилiстика української мови як лiнгвiстична наука й навчальна дисциплiна» проводиться вступна (ознайомлювальна) лекцiя, що передбачає ознайомлення студентiв зi стилiстикою як лiнгвiстичною дисциплiною, її метою й завданнями, iсторiєю розвитку стилiстики української мови, напрямками, галузями й аспектами стилiстики (зокрема, сучасними – когнiтивна стилiстика, комунiкативна, прагматилiстика, гендерна, медiйна, креативна, графiчна й iншими), основними поняттями стилiстики, методами. На цiй лекцiї простежується зв'язок стилiстики з iншими лiнгвiстичними й нелiнгвiстичними дисциплiнами та переважає пояснювальний метод подання iнформацiї, адже викладач формує в студентiв вихiднi поняття дисциплiни, зорiєнтовує в її структурi.

Цілком справедливим є твердження про те, що лише «індивідуальність лектора вивщує лекцію перед іншими джерелами навчальної інформації» [521, с. 143]. Читання лекцій розкриває особистість та інтелект викладача, адже результативність заняття залежить від викладача, а не від студентів [352, с. 55]. На заняттях із мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін актуальності набувають мовленнєві стратегії й тактики читання лекцій, принципи ефективного педагогічного діалогу, вимоги дотримання техніки мовлення, правильної дикції, послуговування невербальними засобами комунікації, елітарного стилю мовленнєвої поведінки тощо. Докладно ці аспекти відбиті в наукових працях Н. Голуб, Ж. Горіної, О. Горошкіної, С. Карамана, К. Климової, О. Кучерук, А. Нікітіної, В. Ницети, М. Пентилюк й інших [123; 414; 369; 109].

З огляду на описані вище особливості організації й проведення лекційних занять зі стилістики для майбутніх учителів української мови і літератури окреслилися певні вимоги (щодо структури, змісту, видів співпраці викладача й студентів), які сприятимуть ефективності занять такого виду (рис. 4.2).



Рис. 4.2. Узагальнені вимоги до лекційних занять із стилістики української мови

Сучасні шляхи розвитку вищої освіти в Україні передбачають її реформування щодо упровадження в освітню практику особистісно зорієнтованого підходу. Розв'язати цю проблему можна, якщо освітній процес спрямовуватиметься на розвиток активності, самостійності, творчих можливостей кожного студента. Тому сьогодні здійснюється активний пошук і випробування різних форм та методів діяльності. Викладач має виступати не стільки джерелом знань і контролювальним суб'єктом, скільки організатором самостійної активної пізнавальної діяльності студентів, їхнім консультантом і помічником. Необхідно залучати студентів до активного пізнавального процесу, стимулювати застосування отриманих знань на практиці, сприяти співпраці під час розв'язання різноманітних проблем, а також дозволяти висловлювати й аргументувати особисті думки й міркування.

Ефективність підготовки майбутніх учителів української мови і літератури в закладах вищої освіти залежить від застосування нетрадиційних форм проведення навчальних занять, що ґрунтуються на сучасних позиціях духовного й професійного розвитку особистості. Теоретичні й практичні аспекти інноваційних форм організації освітнього процесу під час викладання української мови досліджували З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, І. Дроздова, С. Караман, К. Климова, О. Кучерук, І. Кухарчук, О. Любашенко, Л. Мацько, Н. Науменко, А. Нікітіна, М. Пентиліук, Н. Остапенко, О. Попова, В. Руденко, О. Семенов, Т. Симоненко й інші. Є всі підстави говорити про наближення нетрадиційних видів лекцій до комплексу інноваційних освітніх технологій, про пошуки дещо інших підходів до передачі навчального матеріалу. Види нетрадиційних лекцій подані в табл. 4.1.

З. Курлянд зауважує: «Проблемне навчання – це така організація процесу навчання, сутність якої полягає в утворенні в навчальному процесі проблемних ситуацій, вирішенні та вирішенні студентами проблем» [412, с. 119]. Ми не зможемо побудувати сучасний процес навчання, якщо ігноруватимемо ідеї проблемного навчання, – зазначав І. Лернер [292, с. 21], вказуючи на важливе завдання цього типу навчання. На думку А. Лозенко, «побудова проблемної лекції вміщує в собі один великий цикл пізнавальної навчальної діяльності: аналіз інформації, яку вводить викладач під час роз'яснення окремих тверджень і понять; побудова гіпотези – вибір варіанту розв'язання, оцінка гіпотези в ході обговорення з викладачем. Але проблемна лекція може мати і більш складну структуру, так як у логічній зміст діалогічної і повідомлюваної інформації можна включити ряд внутрішніх підзадач, які вводяться відповідно до логіки генерального напрямку» [303]. *Проблемна лекція* – це апробація багатоваріантних підходів до розв'язання певних лінгвостилістичних проблем. Вона активізує пошукову й дослідницьку діяльність студентів. За переконаннями О. Копусь, «При цьому забезпечується досягнення трьох основних цілей навчання: засво-

ення теоретичних знань, розвиток теоретичного мислення, формування пізнавального інтересу до змісту навчальної дисципліни» [238, с. 256].

Доцільними на лекційних заняттях зі стилістики української мови вважаємо такі способи створення проблемних ситуацій: визначення заздалегідь проблемних питань лекції, оголошення їх на вступному етапі лекції й обговорення на завершальному етапі; зіставлення новітніх (або суперечливих) поглядів науковців на стилістичні явища й з'ясування позиції студентів; доведення студентами висунутих гіпотез, їх перевірка й обґрунтування висновків; створення викладачем проблемної ситуації й розв'язання її студентами; «провокування» студентів висловлювати різні позиції; виявлення зв'язків між стилістичними явищами; групування стилістичних явищ за певною ознакою тощо.

Вивчаючи основні поняття стилістики, студенти беззаперечно володіють знаннями про традиційний підхід до поділу функційних стилів. Водночас є багато суперечливих і проблемних питань, які викладач оголошує студентам перед читанням лекції: Чи погоджуєтесь Ви з думкою, що художній стиль посідає особливе місце з-поміж функційних стилів?; Чому офіційно-діловий стиль вважається найбільш книжним?; Чи доцільним, на Вашу думку, є встановлення психологічних і прагматичних передумов існування стилю? й інші. Відповіді на ці питання озвучуються на завершальному етапі лекції. Доцільним є ознайомлення студентів із поглядами дослідників про виокремлення інформаційного стилю (Ю. Арешенков, Д. Баранник, Г. Солганик, В. Костомаров, А. Швець та ін.) та проведення дискусій «Мова права як окремий функційний стиль» (Д. Баранник, Н. Артикуца та ін.); «Чи ідентичними є поняття «публіцистичний стиль» і «стиль масової інформації»?», «Епістолярний стиль – це окремий стиль чи підстиль розмовного або художнього?»; «Чи варто виокремлювати ораторський стиль?» тощо.

Під час створення проблемних ситуацій доцільним буде використання міркувань С. Єрмоленко, висловлених у виданні «Нариси з української словесності». Зокрема, увага майбутніх філологів може зосереджуватися на з'ясуванні таких питань: чому «часто розмовному й художньому стилеві відмовляють у статусі окремих функціональних різновидів мови»? [172, с. 284]; чому «кількість і якісний характер функціональних стилів в історії літературної мови не залишаються незмінними»? [172, с. 299]. Студенти доводять думку про те, що «художній стиль опосередковано відбиває всі ті процеси, що характеризують розвиток сучасної літературної мови» [172, с. 303]. Здобувачі вищої освіти можуть виявляти своє ставлення до нових акцентів у визначенні функційного стилю: стиль – функціонально-комунікативне утворення літературної мови; стиль – тип соціальної мовної діяльності; стиль – тип мислення; стиль – феномен національної культури [174] тощо. Актуальним буде з'ясування проблемного питання про правомір-

ність заміни (з огляду на питомо українські словотвірні норми) термінів «функціональний стиль» і «функціональні особливості» та «функційний стиль» і «функційні особливості» тощо.

Важливим є ознайомлення майбутніх учителів української мови і літератури з етапністю вивчення функційних стилів у закладах загальної середньої освіти (5 клас – науковий, художній, розмовний стилі; 6 клас – офіційно-діловий стиль; 7 клас – публіцистичний стиль) і з'ясування їхньої думки про те, чому публіцистичний стиль школярі починають системно вивчати лише в 7 класі. Студенти мають потлумачити специфіку публіцистичного стилю, зокрема щодо поєднання в ньому мовних ознак і засобів художнього, ділового й наукового спілкування.

Джерелами виникнення проблемних ситуацій є з'ясування понять *стиль мови* і *стиль мовлення*; *стильові різновиди мови*, *експресивні стилі*, а також питань, пов'язаних із поясненням того, чи є поняття норми базовою категорією під час визначення функційних стилів [13, с. 8].

Готуючись до проблемних лекцій, викладач має ґрунтовно опрацювати теоретичний матеріал і ознайомитися із сучасними мовознавчими тенденціями, вміти аналізувати й виокремлювати проблемні питання й створювати проблемні ситуації, прогнозувати перебіг і результати цього процесу тощо. Здобувачі вищої освіти через проблемні лекції засвоюють елементи наукового дослідження: формулювання теми, планування шляхів і дій для її розв'язання, висунення гіпотез, їх перевірка й доведення. За допомогою елементів проблемного навчання студенти перестають пасивно сприймати лекційний матеріал, навчаються мислити, порівнювати, самостійно робити висновки, підвищується їхня активність. В. Галузинський і М. Євтух, виділивши у проблемній лекції характерні види діяльності викладачів і студентів, вказують на те, що «проблемність, яка не є тільки педагогічним типом навчання, а й взагалі є характерною для всіх сторін сучасного життя може привертати найбільшу увагу студентів, здійснювати актуалізацію їх знань, розширювати світоглядну ерудицію» [95, с. 63–64]. Проблемні лекції – один зі способів залучення студентів до самостійного науково-дослідницького пошуку, ефективний засіб розвитку пізнавальної активності й творчості та підготовки до майбутньої професійної діяльності.

На *лекції-конференції й прес-конференції* зі стилістики запрошуються відомі мовознавці, зокрема лінгвостилісти, викладачі вищих шкіл України, а надто в період проведення наукових форумів у закладі вищої освіти. Вартісність лекцій залежить від ступеня актуальності дібраних питань. Наприклад, з теми «Функційні стилі української мови»:

- динамічні моделі функційних стилів української мови;
- відбиття мовно-предметних знаків часу в різних жанрах функціональних стилів української мови;

- аспекти зміни стильової норми сучасної журналістики;
- елементи усності в публіцистичному стилі;
- сучасні площини варіантності стильової норми;
- новітні теорії функційних стилів української мови й інші.

Цікавим різновидом проведення таких лекцій є залучення студентів до їх організації. Вони самостійно створюють оргкомітет конференції, виготовляють інформаційний лист і програму конференції, визначають доповідачів та опонентів й інше. Основне завдання викладача полягає у вмільй координації роботи студентів на підготовчому (добір основної й допоміжної літератури, вибудовування формату доповідей тощо), основному (активізування роботи студентів, організування дискусій, інтенсифікація роботи й інше) й завершальному (підбиття підсумків, умотивоване оцінювання) етапах.

Ми погоджуємося із міркуваннями О. Копусь, що на таких лекціях «увиразнюється дидактична інтеракція, моделюються суб'єкт-суб'єктні стосунки на засадах продуктивної міжособистісної взаємодії учасників навчального процесу» [238, с. 251]. Лекції-конференції та прес-конференції активізують навчально-пізнавальну й науково-дослідницьку діяльність студентів, розвивають творче мислення та є підготовкою до участі студентів у конкурсах студентських наукових робіт, олімпіадах, у наукових форумах різних форматів тощо.

Лекція-бесіда (лекція-діалог з аудиторією) передбачає безпосередній контакт викладача зі студентами. Цей різновид лекції дозволяє визначати зміст теми викладу навчального матеріалу з урахуванням особливостей аудиторії й використовувати колективне коло знань. Запитання до аудиторії ставляться на початку й у процесі лекції, вони не контролюють знання, а лише з'ясовують рівень орієнтування й обізнаності слухачів, ступінь їхньої готовності до сприймання нового теоретичного матеріалу. Запитання адресуються всій аудиторії, вони формулюються так, щоб відповіді були конкретними. Лектор завжди має дбати, щоб запитання не залишалися без відповіді. На лекційних заняттях зі стилістики української мови зазвичай використовується відтворювальна бесіда, адже студенти володіють певним обсягом знань з окремих питань.

Інтегрована лекція – продумане поєднання теоретичного матеріалу зі стилістики й сучасної української літературної мови, інших розділів мовознавства й літературознавства, психології, мистецтвознавства тощо. Ця лекція навчає студентів установлювати міждисциплінарні зв'язки. У читанні *бінарних лекцій (лекцій удвох)* зазвичай беруть участь двоє викладачів. Така лекція доцільна, коли, наприклад, існують різні підходи до розв'язання проблемних питань, і кожний із викладачів-словесників відстоює свої позиції. Вона виправдана й для здійснення міждисциплінарних зв'язків, коли одна проблема стає інтегральною для викладачів

різних навчальних дисциплін (сучасної української літературної мови й стилістики), наприклад, щодо поглядів мовознавців на виокремлення жаргонізмів, сленгізмів, арготизмів і їхніх стилістичних функцій. Відбувається взаємодія двох викладачів, репрезентується вміння вибудовувати діалогічне спілкування між собою та зі студентами й пояснювати проблемний матеріал. У студентів розвивається творче мислення, формується пізнавальна мотивація й певна наукова позиція. Різновидом цієї лекції вважаємо *лекцію паралельного мікрОВикладання*, яку проводять викладач і студент. М. Греб зацентровує на можливості лекторів швидко реагувати на аудиторію й на іншого лектора, своєрідний вияв лінгвістичної креативності й зазначає, що такий вид лекції посилює увагу студентів до навчальної інформації [128, с. 232–233]. Лекцію такого типу можуть проводити двоє студентів.

Якщо два або більше лекторів розглядають одну загальну для них тему в одній аудиторії, відповідаючи на питання студентів або бесідуючи з ними, то практикується *лекція-«круглий стіл»*. Ця методика отримала розповсюдження в лекційній практиці, вона максимально демократизує спілкування лекторів і студентів, тому що передбачає їхню рівність як співбесідників у процесі колективного обговорення проблеми.

Зважаючи на те, що стилістика є узагальнювальною дисципліною й викладається зазвичай на четвертому курсі, використовуються *лекції із заздалегідь запланованими помилками (лекції-провокування)*, які виконують стимулювальну, розвивальну й контролювальну функції [616, с. 207]. Студенти навчаються думати й критично сприймати теоретичний матеріал. Знайдені студентами помилки обговорюються на завершальному етапі лекційного заняття. Зі стилістики можливі навмисні помилки, наприклад, у визначенні стилістичних функцій мовних одиниць, наведенні недоречно-го ілюстративного матеріалу тощо. Лекцію можуть читати двоє викладачів, які взаємодоповнюють теоретичний матеріал. Лекції такого виду вимагають високого рівня педагогічної майстерності викладача.

Лекція за технологією «перевернене навчання» (лекція за наперед опублікованими матеріалами) передбачає попереднє (пропедевтичне) опрацювання студентами теоретичного матеріалу під час самостійної роботи і його обговорення на лекційному занятті. Технологія переверненого навчання набуває надзвичайної актуальності. Студенти заздалегідь опрацюють теоретичний матеріал за різними джерелами: навчальними (підручниками, навчальними посібниками, курсами лекцій) і науковими виданнями (монографії, наукові публікації у фахових виданнях), а також послуговуються відеолекціями й матеріалами, розміщеними на сайтах або у блогах викладача, платформі YouTube й інших інтернетних ресурсах (сервіс Google Classroom, Moodle). Такий різновид підготовки сприяє розвиткові вмінь здійснювати інформаційний пошук і самостійно попов-

нювати знання, генерувати нові ідеї (креативність), розподіляти свій час, вибудовувати індивідуальну траєкторію засвоєння знань, взаємодіяти. Позитивним є вплив на розвиток когнітивної (пізнавальної) сфери студентів, зокрема це стосується вміння запам'ятовувати й відтворювати факти, розуміти й інтерпретувати вивчене, використовувати матеріал у нових умовах, поділяти інформацію на компоненти тощо.

Проведення такого заняття потребує ретельної підготовки. Завдання викладача – обрати тему, найбільш придатну для вивчення, дібрати список літератури, вибудувати структуру подання лекційного матеріалу й визначити спосіб його оприлюднення. Продуктивність лекції підвищується за умови високого рівня знань студентів академічної групи та їхнього відповідального ставлення до попередньої підготовки. Відтак вагомим чинником успішності заняття є способи мотивації студентів – через вміння викладача зацікавити студентів інформацією з того чи того питання лекції, зокрема найновішими відомостями з окремих стилістичних питань, вдалим ілюстративним матеріалом (можливо, з художніх творів українських письменників, які сьогодні є найбільш популярними в студентському середовищі), його візуалізацією тощо.

На лекційному занятті викладач обговорює зі студентами питання, акцентуючи на суперечливих і дискусійних питаннях. Це потребує від викладача ґрунтовних теоретичних знань зі стилістики, а також педагогічної майстерності – вміння утримувати увагу студентів, спрямовувати дискусію, залучати до роботи якомога більшу кількість студентів й інше. На цьому етапі можливе використання групової й бригадної форм роботи. Студенти стають активними співучасниками освітнього процесу, а викладач – наставником, консультантом, модератором, який вміло проектує навчальні ситуації. Відтак зреалізовується особистісно зорієнтований підхід. На думку Н. Приходькіної, «Викладач, який працює в парадигмі особистісно-орієнтованої освіти меншою мірою подає студентам інформацію в готовому вигляді, роблячи акцент на супроводі навчання й створенні умов для пізнавальної діяльності студентів» [482, с. 143].

Сьогодні активно обговорюється питання проведення *просуненої лекції*, в основі якої активне слухання, партнерські стосунки й розвиток соціальної компетентності [672, с. 117]. Студенти вчать самостійно структурувати навчальний матеріал, розмежовувати основну й другорядну інформацію, аналізувати різні погляди на стилістичне явище, висловлювати свою позицію й робити висновки. Її етапами є виклик, осмислення, рефлексія. На етапі виклику здійснюється підготовча робота: ознайомлення з темою й питаннями для обговорення. Студенти поділяються на пари й кожна пара заповнює колонку «відома інформація». Наприклад, з теми «Фонетична стилістика» пропонуються такі питання:

Запитання	Відома інформація	Нова інформація
1. Що вивчає фоностилістика? 2. Назвіть засоби милозвучності української мови. 3. Охарактеризуйте експресивні можливості звуків української мови. 4. Назвіть види звукових повторів та їх стилістичні функції. 5. Потлумачте поняття звуко символізму. 6. Перерахуйте види онома топів і можливості їх стилістичного використання.		

Етап осмислення передбачає, що впродовж читання викладачем лекції студенти вирізняють нову інформацію, занотовують її в колонку «нова інформація», роблять відмітки про збіг і розбіжність у відомій і новій інформації. На етапі рефлексії студенти обговорюють теоретичний матеріал у парі, визначають того, хто репрезентуватиме матеріал з окремого питання перед одноклассниками. Підсумкова рефлексія – прослуховування коротких відповідей здобувачів вищої освіти з одночасним їх корегуванням іншими одноклассниками й викладачем.

На думку І. Загашева та С. Заір-Бек, використання просуненої лекції перетворює монотонну розповідь викладача в цікавий діалог студента зі студентом, студента із викладачем і з іншими одноклассниками [178]. Рівночасно студенти навчаються працювати в команді, планувати й розподіляти час й досягати результатів, ефективно розв'язувати складні питання, аналізувати стилістичну інформацію, ефективно спілкуватися, ретельно слухаючи й обдумуючи, генерувати ідеї, брати на себе ініціативу, представляти інформацію тощо.

Лекція-візуалізація передбачає застосування викладачем опорних конспектів, блок-схем, укрупнених таблиць, малюнків, відеофрагментів, слайдів та їх коментування. Окремі наочні матеріали, які частково актуалізують знання, можуть пояснювати студенти. Під час лекції в них розвивається візуальне мислення й уміння наочного моделювання, майбутні вчителі-словесники навчаються репрезентувати теоретичний матеріал.

Вагомим є використання на лекційних заняттях, наприклад, відеозаписів виступів науковців із актуальних питань мовознавства й лінгвостилістики. У пригоді будуть радійні записи передачі «Слово про слово» (автори – В. Русанівський, С. Єрмоленко, Н. Сологуб та ін.), телевізійної передачі «Живе слово» (редактор – К. Розстальна) [171], електронна інформаційно-довідкова система «Культура мови на щодень» [264], електронне

видання «Говоримо і пишемо зразковою українською мовою» (автори – С. Єрмоленко, С. Бирик, Т. Коць, Н. Мех, Г. Сjuta, Н. Сологуб, С. Чемеркін та інші), аудіокниги «Культурі слова – 50», «Мова засобів масової інформації», «Українська лінгвостилістика» й інші, розташовані на сторінці «Культура слова» в мережі Facebook (<https://www.facebook.com/191164247908138/videos/493313147693245/>).

С. Караман пропонує звернути увагу на проведення навчальної телевізійної лекції, яка «дозволяє транслювати повідомлення одночасно на декілька аудиторій» [206, с. 95]. Науковець переконаний, що така лекція – майбутнє університетської освіти й ефективний прийом розвитку комунікативної компетентності студентів.

Викладач повинен перетворити лекційний процес в інтелектуальну діяльність, у якій пануватиме атмосфера загальної зацікавленості. Цього можна досягти за умови високого рівня знань викладача, володіння методами й прийомами організації такого виду навчальних занять, налагодження співпраці зі студентами. Читання лекцій – поєднання мистецтва й професійних навичок [352, с. 64].

Видом занять у закладах вищої освіти, які зацентровують на виробленні практичних умінь і навичок, є практичні заняття. *Практичне заняття* – вид навчального заняття, під час якого «викладач організує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння і навички їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання студентом відповідно сформульованих завдань» [435]. Кількість практичних занять і їх тематичне співвідношення з лекціями залежить від загальної кількості годин, виділених на навчальну дисципліну в навчальному плані спеціальності, а також «лінгвістичних і методичних уподобань викладача» [629, с. 148]. Нам імпонують розмисли М. Греб, що «Під час практичних занять теоретичний матеріал студенти закріплюють в процесі виконання системи вправ і завдань, дослідницько-пошукової діяльності та словникової роботи» [128, с. 240]. Такі види робіт частково є актуалітетами й на практичних заняттях зі стилістики української мови.

Аналіз літератури з лінгводидактики вищої школи (О. Горошкіна, М. Греб, І. Дроздова, С. Караман, К. Климова, О. Копусь, О. Семенов, Т. Симоненко й інші) уможливорює вирішення вимог до проведення практичних занять: поглиблення наукових знань, розвиток наукового мислення, мовлення й інтелектуальних умінь, вироблення практичних умінь і навичок, урізноманітнення методів проведення заняття, застосування доцільної системи вправ і завдань, виконання групових та індивідуальних завдань, організація самостійної роботи, наявність дослідницько-пошукового складника, здійснення професійно зорієнтованої комунікативної діяльності й розвиток культури професійного мовлення, зв'язок із майбутньою

практичною діяльністю, чітко продумана система контролю рівня знань, забезпечення дидактичними матеріалами й засобами навчання тощо. Питання осучаснення практичних занять у системі підготовки майбутнього учителя української мови і літератури порушує О. Куцевол, яка впевнено стверджує, що креативно-інноваційна стратегія професійно-методичної підготовки заактуалізує «самовдосконалення й саморозвиток професійно значущих креативних якостей, формування мотиваційної спрямованості на творче виконання майбутньої професійної діяльності, готовності до сприймання, використання й творення педагогічних інновацій» [272; 273]. Зокрема, дослідниця виокремлює практичні заняття діалогічного типу й заняття «Викладач за дверима» (мікрОВикладання). На думку С. Карамана, сьогодні варто змінити структуру практичного заняття стосовно застосування стратегій співдіяльності, до яких зараховує повідомлення знань, формування умінь на репродуктивному рівні, трансформацію еталонів-зразків діяльності, формування первинних умінь, відпрацювання дій у спрощених умовах, організація самостійної діяльності, пошукову й продуктивну стадії, розв'язання проблемних завдань, моделювання нестандартних ситуацій, обговорення діяльності студентів [206, с. 91]. І. Дроздова звертає увагу на наявність на практичному занятті зв'язку між дидактичною й комунікативною метою [162, с. 212]. О. Копусь вирізняє комунікативний зміст практичних занять із дисциплін комунікативно-мовленнєвого циклу й слушно зауважує про доцільність удосконалення комунікативної компетентності студентів [238, с. 258–259].

Незаперечною є специфіка організації й проведення практичних занять із навчальних дисциплін лінгвістичного й лінгводидактичного спрямування. В умовах реформування освітньої галузі викладач передусім повинен орієнтуватися на потреби студентів, бути готовим до роботи з сучасними креативними молодими людьми, що мають працювати в новому освітньому середовищі.

Подаємо план практичного заняття зі стилістики української мови.

Тема: Стилiстичнi функцiї словотворчих засобiв

Мета: Ознайомити студентiв зi стилiстичними функцiями словотворчих засобiв та особливостями їх вивчення в закладах загальної середньої освiти.

План

1. Стилiстичнi властивостi суфiксацiї.
2. Стилiстичне навантаження префiксацiї.
3. Стилiстичнi функцiї основоскладання, словоскладання i подвоєння слiв.
4. Вивчення стилiстичних засобiв словотвору в загальноосвiтнiх навчальних закладах.

Попередня підготовка

1. Опрацювати літературу:

а) основну:

- Бабич Н.Д. Практична стилістика і культура української мови. Львів: Світ, 2003. С. 105–112.
- Пономарів О.Д. Стилiстика сучасної української мови. Київ: Либiдь, 1993. С. 132–144.
- Мацько Л.І., Сидоренко О.М., Мацько О.М. Стилiстика української мови / за ред. Л. І. Мацько. Київ: Вища школа, 2003. С. 41–42.

б) допомiжну:

- Сучасна українська лiтературна мова / за ред. І.К. Білодiда. Київ: Наук. думка, 1973. С. 286–239.
- Коваль А.П. Практична стилістика сучасної української мови. Київ: Вища школа, 1987. С. 119–144.
- Чередниченко І.Г. Нариси з загальної стилістики української мови. Київ: Рад. школа, 1962. С. 264–284.
- Дорошенко С.І. Граматична стилістика української мови. Київ: Рад. школа, 1985. С. 24–44 (вибiрково).
- Коваленко С., Козлова О., Хижкіна Л. У писанці життя й надія воскресає (урок у 10 класі). *Дивослово*. 2012. № 4. С. 7–13.
- Коць Т. Прикметниковий словотвір у мові публіцистичного стилю початку ХХ століття і тенденції граматичної норми. *Українська мова*. 2013. № 3. С. 57–64.
- Мельник С. М. Словотвірні особливості неологізмів у сучасній постмодерністській прозі. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки*. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. Вип. 23. С. 136–141.
- Соловей Н. Вчимося використовувати засоби словотвору в різних стилях мови (Урок 1. Урок-семінар. Урок 2. Урок-ділова гра). *Українська мова й література в сучасній школі*. 2011. № 6. С. 44–52.

2. Підготувати повідомлення за публікаціями (на вибір студентів):

- Адах Н. Словотворчість Василя Барки. *Дивослово*. 2013. № 6. С. 38–42.
- Бойко Л.П. Стилiстичні можливості суфіксів суб'єктивної оцінки в поезії Д.Павличка. *Актуальні проблеми слов'янської філології*. 2010. Вип. ХХІІІ. Ч. 3. С. 382–387.
- Вокальчук Г. Словопошуки М. Вінграновського. *Культура слова*. 2011. Вип. 75. С. 20–27.
- Дегтярьова І.О. Стилiстичні засоби мовної економії у постмодерністському тексті. *Дослідження з лексикології і граматики української мови*. 2012. Вип. 12. С. 133–141.
- Кислюк Л. Сучасна словотвірна норма української мови: мовна практика та кодифікація. *Українська мова*. 2012. № 1. С. 52–66.

– Коць Т. Словотвірні особливості іменника в мові періодики 40–50-х років ХХ ст. на тлі тенденцій прескриптивної норми. *Українська мова*. 2015. № 3. С. 91–100.

3. Проаналізувати теоретичний матеріал і систему вправ із визначеної теми за шкільними підручниками (на вибір студентів):

– Українська мова: підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням укр. мовою: профіл. рівень / М. Я. Плющ, В. І. Тихоша, С. О. Караман, О. В. Караман. Київ: Освіта, 2010. С. 267–269; 278–280;

– Глазова О. П., Кузнецов Ю. Б. Рідна мова: підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. / наук. ред. І. Вихованець. Київ: Зодіак-ЕКО, 2010. С. 203–216;

– Горошкіна О. М., Пентиліук М. І., Попова Л. О. Українська мова: підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл.: рівень стандарту. Харків: Сидія, 2010. С. 75–88.

– Заболотний О. В., Заболотний В. В. Українська мова: підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл.: рівень стандарту. Київ: Генеза, 2010. С. 75–87.

4. Виконати практичні завдання:

– Бабич Н. Д. Практична стилістика і культура української мови. Львів: Світ, 2003. Завдання 93. С. 113; завдання 98. С. 116–117 (8 речень).

– Глазова О. П., Кузнецов Ю. Б. Рідна мова: підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. / наук. ред. І. Вихованець. Київ: Зодіак-ЕКО, 2010. Вправа 300 (6 речень). С. 208; вправа 313 (6 речень). С. 214.

Упродовж аудиторної роботи студенти обговорюють наукові публікації, акцентують увагу на сучасних аспектах словотвірної норми української мови, з'ясуванні стилістичних функцій словотвірних засобів. Виконання вправ сприяє виробленню практичних умінь і навичок студентів.

Досвід викладання стилістики української мови уможливорює виокремлення в аудиторній роботі практичного заняття змістового й діяльнісного компонентів (рис. 4.3). Змістовий компонент передбачає врахування традиційних і сучасних підходів та принципів вивчення дисципліни (див. підрозділи 3.1 і 3.2), безпосереднє засвоєння теоретичного матеріалу зі стилістики української мови, вироблення стилістичних умінь і навичок, набуття стилістичної компетентності, формування мовної грамотності, мовленнєвої досконалості, розвиток мовного чуття й смаку, проектування змісту заняття на вивчення стилістичних тем на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти, здійснення мотивації до подальшої науково-дослідницької роботи зі стилістики. Діяльнісний компонент зреалізовується через використання методів і прийомів для з'ясування рівня оволодіння теоретичним матеріалом, виконання системи стилістичних вправ і завдань, написання стилістичного аналізу тексту, застосування індивідуальних, групових

і колективних форм роботи, проведення аналізу теоретичного матеріалу зі стилістики в шкільних підручниках, виконання вправ зі шкільних підручників, проведення «хвилин мовних цікавинок» й інше.



Рис. 4.3. Компоненти аудиторної роботи на практичному занятті зі стилістики української мови

Аудиторна робота на практичному занятті передбачає попередній контроль знань, умінь і навичок студентів, постановку викладачем загальної проблем та її обговорення, виконання контрольних завдань, їх перевірку й оцінювання [125, с. 68; 238, с. 259; 260, с. 67]. Водночас можна говорити про «теоретичний» і «практичний» складники практичного заняття [629, с. 148–149], хоча під час вивчення стилістики такий поділ є достатньо умовним і залежить від специфіки теми й питань, визначених для обговорення. Педагогічна майстерність викладача виявляється у правильному співвідношенні цих частин. Достатньо умовно визначимо це так: теоретичний складник $\approx 50\text{--}60\%$, практичний $\approx 50\text{--}40\%$ (теми «Основні поняття стилістики», «Характеристика функційних стилів української мови»); теоретичний складник $\approx 30\%$, практичний $\approx 70\%$ (теми «Тропи», «Фігури стилістичного синтаксису», «Стилістичні прийоми»); теоретичний складник $\approx 10\text{--}20\%$, практичний $\approx 80\text{--}90\%$ (інші теми практичних занять).

Вивчаючи тему «Основні поняття стилістики», студенти докладно плумачують поняття стилістичної норми й стилістичної помилки, образ-

ності, експресії, стилістичного значення, конотації, колориту, стилістичної парадигми, стилітеми. Викладач використовує прийоми взаємодоповнення (опонування) відповідей студентів, взаємоопитування, створення проблемних ситуацій, проводить дискусії тощо. У пригоді студентам стануть підручники зі стилістики Н. Бабич, П. Дудика, Л. Мацько, О. Пономарева, монографія С. Єрмоленко «Нариси з української словесності (стилістика та культура мови)», публікації С. Єрмоленко «Лінгвостилістика: основні поняття, напрями й методи дослідження» (2005 р.) і «Стилістика сучасної української літературної мови в контексті слов'янських стилістик» (1998 р.), а також лексикографічні джерела, зокрема: енциклопедія «Українська мова» (Київ, 2004 р.), короткий словник лінгвістичних термінів «Українська мова» С. Єрмоленко, С. Бибики, О. Тодор (Київ, 2001 р.), словник-довідник філолога «Основні лінгвостилістичні поняття і категорії» І. Коломієць (Умань, 2015 р.) й інші. Попередньо студенти до заняття роблять нотатки про поняття *стилістична помилка* за посібником О. Довгої «Як писати твір» (Київ, 1995). Практичний складник передбачає виконання вправ із такими завданнями: визначити стилістичні помилки, зредагувати поданий текст, охарактеризувати засоби образності й експресивності, розмежувати подані одиниці за типами стилістичного значення (оцінне, емоційне, образно-експресивне), проаналізувати в поданому тексті okazіональні конотації, знайти художні образи й засоби їхнього творення, назвати образи – поетичні символи України й дібрати приклади для репрезентації тощо. Пропонуємо творчі завдання, як-от: створити мікротекст (6–8 речень) або написати поезію відповідно до обраного колориту (народнопісенності, невимушеної розмовності, хронікальної інформативності, гумористично-жартівливого, урочистості, офіційності, інтимності-ласкавості, сатири, іронічності, фамільярності, вульгарності, пісенності). Поєднання групової й колективної роботи передбачає складання діалогів, їх відтворення й аналіз експресивних мовних засобів (інгерентних і адгерентних).

Вивчаючи тропи й фігури стилістичного синтаксису, насамперед варто обговорити теоретичні питання, що стосуються загальної характеристики тропіки, її системності, прослухати повідомлення студентів про природу фігур і тропів, історію поглядів на класифікацію цих образних засобів. Відтак перейти до визначення тропів і фігур стилістичного синтаксису в художніх і публіцистичних текстах та виконання стилістичного аналізу.

90 % практичних занять зі стилістики не потребують спеціального відведення більше ніж 10–20 % часу на опитування теоретичного матеріалу, тому що ці питання з'ясовуються через виконання практичних завдань і вправ. Перераховування здобувачами вищої освіти стилістичних функцій певних мовних одиниць (фонетичних, лексичних, фразеологічних, гра-

матичних) безвідносно до конкретних текстів різних функційних стилів і жанрів не дасть жодної користі. Натомість використання викладачами-початківцями цього прийому роботи призводить до того, що студенти так і не набудуть умінь визначати стилістичне навантаження мовних засобів у контексті.

Варто повсякчас пам'ятати: питання, визначені в плані практичного заняття, – орієнтир для попередньої підготовки студента. Викладач під час аудиторної роботи переформатовує їх, зацентровує на окремих аспектах тощо. Перевірка рівня теоретичних знань студентів лише за задалегідь визначеними питаннями спонукає до бездумного озвучування повідомлень, занотованих у робочих зошитах. Готовність студентів відповідати лише на питання, визначені у плані, має потрактовуватися як завчасне зазубрювання інформації. На цьому етапі практичного заняття застосовується опитування студентів, бесіди й дискусії, прослуховування повідомлень за публікаціями у фахових часописах, письмові експрес-опитування й виконання тестових завдань за теоретичним матеріалом й інше (табл. 4.4).

Таблиця 4.4

Особливості теоретичного складника практичного заняття зі стилістики

Методи й прийоми	Помилки викладачів
<ul style="list-style-type: none"> • опитування студентів; • проведення бесід і дискусій; • прослуховування повідомлень студентів; • письмові експрес-опитування за картками; • виконання тестових завдань за теоретичними питаннями; • взаємоопитування; • аналіз теоретичного матеріалу шкільних підручників 	<ul style="list-style-type: none"> • неправильне визначення співвідношення теоретичного й практичного складників заняття; • вимога чіткого відтворення теоретичного матеріалу; • надто тривалі відповіді певних студентів; • невміння організувати бесіду або дискусію; • залучення до відповідей двох-трьох студентів; • відсутність ґрунтовних знань у викладача; • необізнаність із новими публікаціями з окремих стилістичних питань; • незнання специфіки висвітлення теоретичного матеріалу в різних наукових і навчальних виданнях; • відсутність співпраці з лектором щодо визначення підходів до потлумачення окремих питань; • пояснення викладачем теоретичних питань без залучення студентів; • нетерпимість до помилкових суджень студентів і висловлювання ними своєї позиції; • відсутність вільного невимушеного спілкування

Проведене анкетування студентів підтверджує наші міркування. На запитання «Що Вас не задовольняло на практичних заняттях зі стилістики?» респонденти зауважували про відведення 80 % часу заняття для опитування теоретичного матеріалу, й лише 10 % – для виконання практичних завдань. 90 % респондентів правомірно зазначали, що дисципліна

має зорієнтовуватися на практичне застосування теоретичних знань, а не на механічне відтворення теоретичного матеріалу. Студенти пропонують змінити формат проведення практичних занять – «обговорювати теорію на конкретних прикладах під час виконання вправ». Відтак актуальними є методичні рекомендації до організації теоретичного компонента практичного заняття зі стилістики. Можливі помилки викладачів на цьому етапі практичного заняття узагальнені й подані в таблиці 4.4. Водночас уваги потребує й практичний компонент заняття з дисципліни «Стилiстика української мови» щодо урізноманітнення методів, прийомів і форм роботи зі студентами (див. підрозділи 4.2 і 4.3).

Досвід науково-педагогічної діяльності доводить ефективність «покрокової» організації аудиторної роботи на практичних заняттях зі стилістики. Ці «кроки» відповідають питанням, визначеним для попередньої підготовки студентів. Наприклад, аудиторна робота з теми «Стилiстичні функції синонімів і антонімів» передбачає такі «кроки»:

1. Стилiстичне навантаження слова й стилістично-функційна диференціація лексичного складу української мови. Стилiстично нейтральна й стилістично забарвлена лексика.

2. Синонімія – основне джерело засобів словесної образності й стилістичної виразності. Мовні й контекстуальні стилістичні синоніми. Внутрішньо-стильові та міжстильові синоніми. Перифрази й евфемізми як компоненти синонімічного ряду, їх стилістичні функції.

3. Стилiстичне використання загальнономовних і контекстуальних антонімів. Антонімічна градація, антитеза, прийом антонімічної іронії, епітет-оксиморон.

4. Вивчення стилістичних функцій синонімів і антонімів в закладах загальної середньої освіти.

На кожен із «кроків» визначаються певні форми роботи студентів. На другому «кроці» обговорюються повідомлення студентів за статтями в наукових часописах: В. Олексенко, О. Рембецька «Функційно-стилiстичні особливості синонімів у творах Уласа Самчука» (2010 р.), Л. Козловська «Синонімічність як ознака наукової мови І. Франка» (2015 р.), І. Заліпська «Метафора і перифраз як ідентифікатори образності інформаційного телеефіру» (2015 р.), А. Мойсієнко «Перифраза в Шевченковому тексті» (1997 р.) тощо. Наступний етап – виконання студентами вправ щодо з'ясування стилістичних функцій синонімів, визначення контекстуальних синонімів та їх стилістичного навантаження й інші. Пропонуємо студентам такі завдання:

► Дібрати слова-відповідники до перифраз і евфемізмів: *день появи на світ; у тому віці, коли роки вже не уточнюють; спати на одній подушці; ніс, на всій площі якого весна щедро висіяла свої прикмети; виставка колін і зачісок; розкидана вата на обрії; перетравлювати думки; недостатньо*

кучерявий; в тому віці, коли близькі з нетерпінням чекають спадщини, а дружина приглядається до женихів; олов'яний солдатик на одній ніжці; мо- локо з-під скаженої корови; скляний бог; втішатися тютюновим димком; брати курс на фосфор; керівний пульт на кухні.

► Дібрати ряди синонімів-евфемізмів до кожного зі слів: *старий, зло- дій, дурний, хворіти.*

Четвертий крок передбачає характеристику теоретичного матеріалу й системи вправ із теми «Стилістичні функції синонімів і антонімів», розміще- них в обраному студентами шкільному підручнику для 10 класу.

Викладач не повинен вимагати відтворити теоретичний матеріал шкіль- ного параграфу, а організовує дискусію для спрямування розмислів студен- тів у порівняльному аспекті (за підручниками різних авторських колекти- вів). Майбутні учителі української мови мають змогу проаналізувати повно- ту теоретичного матеріалу, його обсяг, відповідність навчальній програмі, структуру й доступність змісту, цікавість, наявність найновішої інформації тощо. Здійснюючи характеристику системи вправ у шкільних підручниках, студенти звертають увагу на такі аспекти, як урахування вікових особливос- тей учнів і можливості здійснювати диференційований підхід, відповідність вимогам сучасної школи, поєднання фронтальних та індивідуальних форм роботи, співвідношення відтворювальної й творчої розумової діяльності учнів, чергування різних видів вправ і послідовність їх розташування, наяв- ність творчих вправ і проблемних завдань, варіювання умов виконання й ступеня складності, кількість вправ та обсяг і якість дидактичного матеріалу, урахування вимог соціокультурної змістової лінії й наскрізних ліній тощо.

На цьому ж занятті перевіряється виконання студентами домашньої вправи (Українська мова: підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. з нав- чанням укр. мовою: профіл. рівень / М. Я. Плющ, В. І. Тихоша, С. О. Караман, О. В. Караман. Київ: Освіта, 2010. Вправа 427 (1). С. 184).

«Покрокове» проведення практичного заняття дозволяє (залежно від питання, що розглядається) варіювати методи, прийоми й форми органі- зації роботи студентів, здійснювати індивідуальний і диференційований підхід, вчасно реагувати на «проблемні площини» в засвоєнні студентами теоретичного матеріалу й коригувати це за допомогою виконання різно- типних вправ і завдань. За такої організації заняття викладач якнайбільше може зорієнтуватися в потребах кожного студента. Усуненню цифрового розриву між викладачем і студентом на практичних заняттях сприятимуть завдання з використання модульного середовища навчання Moodle, мож- ливостей мобільних телефонів на основі операційної системи Android як засобу навчання й інше.

Важливим на практичних заняттях зі стилістики є формування мовної грамотності, мовленнєвої досконалості й мовного чуття. Зреалізовується

це різними шляхами, передусім повсякчасною вимогою дотримуватися норм сучасної української літературної мови. Викладач під час заняття стежить за мовленнєвими помилками студентів і привчає їх до цього, не поспішає виправляти помилки студентів, а сприяє створенню на занятті такої атмосфери, коли студенти самостійно помічають й усувають недоліки. Упродовж експериментального навчання виправдала себе практика проведення на початку практичного заняття «хвилин мовних цікавинок». Студенти щозаняття готують короткі повідомлення (2–3 хв.) про правила слововживання, використовуючи часописи «Українська мова», «Культура слова», а також такі видання: К. Городенська «Українське слово у вимірах сьогодення» (Київ, 2014 р.), І. Вихованець «Розмовляймо українською» (Київ, 2012 р.), Р. Зорівчак «Боліти болем слова нашого...» (Тернопіль, 2008 р.), О. Пономарів «Українське слово для всіх і для кожного» (Київ, 2013 р.), Б. Антоненко-Давидович «Як ми говоримо» (Київ, 1994 р.) й інші. Ці завдання сприяють розумінню студентами й пропагуванню в подальшому (на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти) «змін, що віддзеркалюють повернення до активного українського вжитку одиниць, донедавна кваліфікованих як застарілі чи діалектні, та вилучення з української мови не органічних для неї одиниць, нав'язаних їй під впливом інших мов, насамперед російської» [118, с. 3]. Повідомлення студентів можуть бути різними: *українськомовний* замість *україномовний*, *приймальня* замість *приймона*, *малі діти* замість *малолітні діти*, *робити пропуск* замість *ставити пробіл*, способи заміни слова *прийом*, «Прийомні чи названі діти», «Ціни піднімають чи підвищують», «Якщо вважати й гадати, то не рахувати», «Відтак вживаємо не так», «Відчиняємо двері й відкриваємо виставку», «Люди зустрічаються, а помилки трапляються», «Розгортати чи відкривати зошит» й інші. Описана форма роботи сприяє активному впровадженню у студентське й учнівське мовлення питомо українських слів і використанню національних зразків словотворення.

Л. Шулінова слушно зауважує: «Однією із помилок у сучасній практиці викладання української мови у вищій школі є сплутування практичних і семінарських занять через незнання, або через нерозуміння їхньої специфіки» [660]. Трапляються помилкові твердження, що на семінарському занятті «викладач організовує дискусію навколо попередньо визначених тем, до яких студенти готують тези виступів на підставі індивідуально виконаних завдань або рефератів [162, с. 205–206], хоча в нормативних документах галузі вищої освіти чітко акцентується на підготовці студентами індивідуальних завдань (*рефератів*) (виділення наше. – А.П.) [435]. І. Дроздова пропонує модель семінарського заняття з теми «Функціональні стилі української мови», докладно характеризує етапи його проведення й не говорить про підготовку студентами рефератів, а структура заняття відбиває вимоги до практичного заняття: організаційний момент, фронтальне

опитування студентів, дискусія, наведення студентами прикладів і записування їх у робочі зошити, виконання лексично-стилістичного аналізу текстів наукового й офіційно-ділового стилів, взаємооцінювання студентів, підбиття підсумків заняття [162, с. 208–211]. Ми не погоджуємося з проведенням семінарського заняття з теми «Лексика української мови з погляду її походження» [128, с. 238], адже доцільнішим, на нашу думку, є робота із етимологічними словниками й виконання різноманітних вправ і завдань із застосуванням інноваційних технологій тощо.

Твердо переконані в недоцільності виокремлення семінарських занять зі стилістики української мови, тому що основне завдання дисципліни – ознайомити студентів із стилістичною диференціацією мовних засобів й навчити послуговуватися ними в усіх сферах мовленнєвої діяльності, тобто курс має практичне спрямування.

Реалії сьогодення потребують змін у підходах до організації освітнього процесу в закладах вищої освіти. Надважливо сформувати в молодих людей вміння критично мислити, здатність до взаємодії й комунікації, творчий підхід до розв'язання проблем. Відтак нагальним стає вміння викладача організовувати самостійну й індивідуальну роботу студентів. Завершилася «ера» транслювання й відтворення знань, здійснюється перехід до самостійної пошуково-дослідницької діяльності студентів і вміння творчо розв'язувати різноманітні проблеми [273]. Самостійна пізнавальна діяльність здобувачів вищої освіти спрямовується на вміння думати, віднаходити інформацію й критично її оцінювати, а не лише накопичувати й запам'ятовувати. Актуалізується креативність студентів і гнучкість їхнього мислення.

Лекція як вид навчального заняття передбачає засвоєння студентами теоретичного матеріалу в готовому варіанті й «виконує завдання повідомлення нових знань, систематизації та узагальнення накопичених, формування на їхній основі ціннісних орієнтацій, переконань, світогляду, розвитку пізнавальних і професійних зацікавлень студентів» [475, с. 96]. Практичні заняття спрямовуються на поглиблення й закріплення теоретичних положень навчальної дисципліни, практичне застосування знань і формування в студентів умінь і навичок. В. Нагаєв переконаний, що організація освітнього процесу в закладах вищої освіти «передбачає переорієнтацію із лекційно-інформативної на індивідуально-диференційовану, особистісно-орієнтовану форму та на організацію самоосвіти студента» [361, с. 102]. Постає потреба пошуку інших належних форм опанування дисципліни «Стилістика української мови», що підвищить ефективність підготовки вчителів-словесників. Потамування цих запитів можна здійснити через проведення лабораторних занять.

Загальні аспекти проведення лабораторних занять у закладах вищої освіти досліджували С. Вітвицька, З. Курлянд, В. Ортинський, З. Слєпкань, Т. Туркот, М. Фіцула й інші. На особливості лабораторних занять під час

формування професійної компетентності майбутніх учителів-словесників побіжно звертали увагу Н.[М.]Голуб, О. Горошкіна, Н. Дейниченко, Т. Донченко, В. Дороз, О.Караман, С. Караман, К. Климова, В. Коваль, А. Нікітіна, О. Копусь, І. Олійник, М. Пентиліюк, О. Семенов та інші. Водночас багато питань, пов'язаних із організацією й проведенням лабораторних занять, дотепер потребують обговорення й перевірки в практичній діяльності викладачів закладів вищої освіти.

Нормативні документи потлумачують лабораторне заняття як «вид навчального заняття, на якому студенти під керівництвом викладача проводять натурні або імітаційні експерименти чи досліди в спеціально обладнаних навчальних лабораторіях з використанням устаткування, пристосованого для умов навчального процесу» [55]. Учені-педагоги й методисти по-різному кваліфікують цей вид занять. З. Курлянд вважає лабораторні роботи різновидом практичного заняття [412, с. 134] і стверджує, що всі форми практичних занять (лабораторна робота, семінарське заняття, практикум) «призначені для відпрацювання практичних дій» і «мають на меті розширити, уточнити ці знання, виробити професійні навички» [412]. Педагог вирізняє лабораторно-практичні заняття як комплексну форму організації навчання, зокрема під час проведення занять із педагогічних дисциплін і курсів методичного спрямування [412, с. 138–143]. Т. Туркот послуговується термінами *лабораторно-практичне заняття* й *лабораторний практикум* [616, с. 225–227].

Специфіка й методика організації лабораторних занять залежить від конкретної навчальної дисципліни. Необхідність проведення цього виду занять зі стилістики української мови доводить думка, що «під час лабораторних занять студентів залучають до роботи з текстами для здійснення спостережень над мовою твору» [475, с. 110]. Означеній проблемі присвячені студії К. Климової [212, с. 223; 215], актуалітетом якої є дослідницькі лабораторні роботи. Лінгводидакт пропонує проводити лабораторні заняття в курсі практичної стилістики сучасної української мови на соціально-психологічному факультеті, а найбільш прийнятними формами роботи вважає стилістичний аналіз текстів різних функційних стилів і творчі завдання, зокрема написання текстів за обраною темою. Ми погоджуємося з К. Климовою, що «На лабораторних заняттях обдаровані студенти розвивають свої творчі здібності, відчувають емоційну насолоду від досягнутих успіхів, що надзвичайно оптимізує процес вивчення практичної стилістики сучасної української мови» [215, с. 8]. Лабораторні заняття зі стилістики виокремлюють І. Коломієць [577] та Р. Саакьян [507]. Водночас подеколи в навчально-методичних виданнях трапляється ототожнення лабораторних занять із практичними [638]. Тому варто вирізнити сутнісні (розмежувальні) ознаки практичних і лабораторних занять за такими критеріями, як мета й завдання проведення, зміст, види робіт, технологія проведення, ступінь індивідуальності й інші (табл. 4.5).

Сутнісні ознаки практичних і лабораторних занять

Форма занять Критерій	Практичні заняття	Лабораторні заняття
Мета й завдання проведення занять	Викладач організовує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень зі стилістики і формує вміння й навички їх практичного застосування.	Студенти шляхом індивідуальної самостійної дослідницької роботи під керівництвом викладача здійснюють стилістичне вправління.
Зміст занять	Закріплення, поглиблення й деталізація теоретичних знань, отриманих на лекціях, вироблення практичних умінь і навичок, розвиток мислення й мовленнєвих умінь студентів. Переважає аналіз окремих явищ стилістичної системи сучасної української мови.	Поєднання аналітичних та інших завдань із елементами науково-дослідницького пошуку; систематизація знань зі стилістики, закріплення практичних умінь і навичок, здійснення наукових досліджень у галузі лінгвостилістики як основа для курсових і дипломних робіт. Підвищення уваги до одноаспектних та багатоаспектних стилістичних явищ і узагальнення різнопланових відомостей про стилістичну норму й стилістичну систему української мови загалом.
Технологія проведення	Обговорення теоретичних питань плану практичного заняття, з'ясування дискусійних питань зі стилістики; виконання стилістичних вправ та їх перевірка; підбиття підсумків заняття.	Проведення попереднього контролю (актуалізація знань) теоретичних знань, необхідних для виконання лабораторної роботи; вступний інструктаж викладача; індивідуальне самостійне виконання конкретних завдань; колективні й індивідуальні інструктажі викладача; оформлення індивідуального звіту; оцінювання результатів роботи студентів.
Види робіт студентів	Стилістичні вправи й завдання різних видів.	Стилістичний аналіз текстів різних функційних стилів і жанрів з елементами лінгвокогнітивного, прагматичного й інших; інтерпретування (декодування) й редагування текстів, написання творчих робіт тощо.

Форма занять	Практичні заняття	Лабораторні заняття
Критерій Види діяльності викладача	Перевірка рівня теоретичних знань студентів, проведення дискусій, перевірка домашніх завдань, організація діяльності студентів щодо виконання вправ і завдань, написання самостійних робіт, зокрема тестових тощо.	Організація актуалізації опорних теоретичних знань, проведення вступного й поточного інструктажу (зокрема індивідуальних), спостереження за самостійною роботою студентів, контроль за діяльністю студентів, перевірка письмових звітів тощо.
Ступінь індивідуальності	Поєднання колективних та індивідуальних видів роботи.	Самостійне виконання лабораторної роботи шляхом отримання індивідуальних завдань.
Кількість студентів	Проводиться з академічною групою.	Проводиться зі студентами, кількість яких не перевищує половини академічної групи.
Оцінювання студентів	Під час заняття дозволяється вибірково оцінювати студентів.	За заняття обов'язково повинен отримати оцінку кожен студент.
Форма звіту	Звіт не передбачено.	Обов'язковий письмовий звіт про виконання завдання.

Багаторічна практика викладання стилістики української мови підтверджує думку про доцільність проведення лабораторних занять, які передусім спрямовані на вироблення практичних умінь і навичок студентів, зокрема визначати стильові й жанрові ознаки текстів, естетичну вартість мовних засобів, здійснювати редагування текстів, навчитися добирати мовні засоби відповідно до призначення, мети, завдань й ситуації спілкування, оволодіти вмінням текстотворення, раціонально використовувати час на аудиторному занятті. На цих заняттях надається перевага самостійній роботі студентів і творчим завданням. Для майбутніх учителів української мови і літератури доречним є не стільки виконання окремих (розрізнених) стилістичних вправ і завдань, скільки спеціальне систематичне стилістичне вправлення відповідно до обраної особистісно-індивідуальної стратегії навчання. У лексикографічних джерелах подано таке тлумачення слова «вправлення»: *вправляти (управляти)* – тренувати // *звор.* *вправлятися (управлятися)*, *яюся, яєшся, недок.* *Вправлятися у стрільбі* // *ім.* *вправлення (управлення)* [557, с. 167]; *вправлення (управлення)*. Дія за значенням *вправляти й вправлятися*. *Вправляти, -яю, -яєш*. Постійною працею, практикою розвивати, вдосконалювати певні навички, тренувати. *Вправлятися, -яюся, -яєшся, недок.* *у чому, також із чого*. Розвивати в собі певні якості, навички систематичною працею, тренуванням [77, с. 160].

Стилістичне вправлення розуміємо, як систематичне, спеціальне, цілеспрямоване й повсякчасне вдосконалення студентами стилістичних умінь і навичок та вироблення стилістичної компетентності за допомогою використання різних форм роботи. Найбільш вдалим видом навчальних занять для здійснення стилістичного вправлення вважаємо лабораторні заняття.

Лабораторне заняття зі стилістики української мови – вид навчального заняття в закладах вищої освіти, яке передбачає спеціальне стилістичне вправлення студентів у процесі індивідуальної самостійної дослідницької роботи під керівництвом викладача щодо виконання стилістичного аналізу тексту, редагування текстів різних стилів і жанрів, текстointерпретування, текстотворення тощо. Цим заняттям притаманні системність і узагальнювальність стосовно засвоєння стилістичних тем.

Студіювання наукової літератури [355; 616; 635 та інші] призвело до виокремлення таких видів лабораторних занять зі стилістики:

1) за дидактичним спрямуванням: підтверджувальні, репродуктивні (відтворювальні), частково-пошукові, науково-дослідницькі (пошукові);

2) за метою й змістовим наповненням: часткові й узагальнювальні;

3) за організаційними особливостями: фронтальні (колективні), групові (бригадні), індивідуально-групові, індивідуальні;

4) за способами використання технологій навчання: традиційні й заняття із залученням інноваційних технологій.

Основне завдання підтверджувальних лабораторних занять – пересвідчитися в правильності отриманих теоретичних знань зі стилістики. Для репродуктивних (відтворювальних) робіт добираються стилістичні завдання, що виконуються за детальними інструкціями. Частково-пошуковий різновид робіт стимулює самостійність і творче мислення студентів, доцільний вибір шляхів розв'язання проблем і способів виконання завдань. Розв'язання нових стилістичних проблем із високим ступенем самостійності передбачають науково-дослідницькі (пошукові) лабораторні роботи.

Часткові лабораторні заняття є підготовчими, адже виробляють вміння застосовувати теоретичний матеріал зі стилістики, орієнтуватися в ньому, добирати ті або ті мовні засоби, трансформувати й редагувати тексти, писати творчі роботи (текстотворення) тощо. На узагальнювальних лабораторних заняттях студенти виконують частковий (фонетично-стилістичний, лексично-стилістичний, словотвірно-стилістичний, морфологічно-стилістичний, синтаксично-стилістичний) і повний (комплексний) стилістичний аналіз тексту й застосовують системні стилістичні знання. Такі лабораторні заняття завершують засвоєння стилістичних ресурсів української мови певного рівня, вивчення того чи того розділу або стилістики загалом. Варто пам'ятати про дотримання принципів наступності й перспективності в роботі з різними видами стилістичного аналізу, здійснювати поступовий перехід від часткового аналізу до повного [476, с. 264].

Водночас написання стилістичного аналізу сприятиме осмисленню, повторенню й поглибленню знань зі стилістики.

Фронтальні (колективні) лабораторні заняття – виконання студентами академічної групи тотожного завдання на матеріалі однакового дидактичного матеріалу, перевірка якого на підсумковому етапі заняття здійснюється через доповнення відповідей однокласників. Для здійснення стилістичного аналізу добирається, наприклад, текст підвищеного рівня складності (наукового або публіцистичного стилю), що передбачатиме, можливо, різні потлумачення, наявність неоднакових поглядів студентів тощо. Групові (бригадні) лабораторні заняття дозволяють здійснювати диференційований підхід до студентів, урахувувати їх індивідуальні особливості та інтереси. Члени певної групи (бригади) працюють за однаковою завданням, допомагають один одному, навчаються здійснювати контроль, самоконтроль і взаємоконтроль. Однак на наступному етапі заняття студенти академічної групи ознайомлюються з роботою один одного, що уможливило одночасне сприймання матеріалу різної складності й неоднакових практичних завдань. Індивідуальні лабораторні заняття спрямовуються на виконання індивідуальних завдань і добір диференційованого дидактичного матеріалу (наприклад, текстів для аналізу або редагування). Студенти визначають індивідуальну траєкторію роботи, свій темп і ритм.

Відповідно до способів використання технологій навчання виокремлюють традиційні лабораторні заняття й заняття із залученням інноваційних технологій. Наприклад, підсумкове лабораторне заняття, на якому студенти виконують повний стилістичний аналіз тексту, можна провести у формі створення й презентації проектів (колективних та індивідуальних).

Продуктивними різновидами роботи на лабораторних заняттях зі стилістики української мови є стилістичне редагування, стилістичне трансформування, стилістичний аналіз, текстотворення тощо. Віднаходити стилістичні огріхи й помилки та класифікувати їх студенти навчаються через стилістичне редагування текстів (див. підрозділ 4.2). Ця робота допомагає майбутнім учителям-словесникам критично ставитися до власного мовлення, помічати й виправляти стилістичні недоліки в текстах, а також сприяє розвитку й зміцненню стилістичних умінь, підвищенню стилістичної вправності. В. Мельничайко стверджує: «редагування може полягати в усуненні неточних, двозначних висловів, в урізноманітненні застосованих мовних засобів, в забезпеченні єдності стилю, у зміні стилістичного забарвлення. Певних змін може вимагати композиція тексту, навіть його обсяг» [331, с. 155]. Стилiстичне реконструювання (перебудова) текстiв виробляє в студентiв свiдоме ставлення до вiдбору мовних засобiв, адже потрiбно передати поданий змiст тексту за допомогою iнших засобiв, притаманних iншому стилю [343, с. 333]. Застосовуючи стилістичний аналіз тексту, студенти осмислюють, повторюють, поглиблюють й узагальнюють відомості

зі стилістики. У подальшому це створює підвалини для вмотивованого добору й використання мовних засобів у власних висловленнях. Посутніми є завваги Т. Симоненко про те, що показником сформованої професійної мовнокомунікативної компетентності студентів філологічного факультету є вміння створювати навчальні тексти різних функційно-змістових типів [537, с. 176]. На часі вивчення основних вимог до дистанційного спілкування (по телефону, в інтернетній мережі) та правил мережевого спілкувального етикету. Студенти повинні вміти здійснювати телефонні розмови, писати електронні листи, працювати над творенням рекламних, офіційно-ділових, наукових, медійних й інших текстів.

Якщо раніше в межах системоцентричної парадигми важливим було виробити в студентів уміння аналізувати тексти різних функційних стилів, то сьогодні потрібно навчити їх виявляти закономірності побудови тексту, формувати вміння визначати текстотвірну роль мовних одиниць, їх інтерпретаційні потенції й уміння текстотворення [570]. На лабораторних заняттях зі стилістики майбутні вчителі-словесники оволодівають теоретичними знаннями про текст як одиницю мови, навчаються сприймати, аналізувати, редагувати й трансформувати тексти й здійснюють безпосередню мовленнєву діяльність.

Орієнтовна тематика лабораторних занять із дисципліни «Стилістика української мови» може бути такою:

1. Поняття стилістичної й стильової норми. Стилістичні помилки. Стилістичне редагування текстів.

2. Стилістичне трансформування текстів.

3. Фонетично-стилістичний аналіз художнього тексту.

4. Лексично-стилістичний аналіз художнього тексту.

5. Аналіз морфемно-словотворчих засобів художнього стилю.

6. Морфологічно-стилістичний аналіз художнього тексту.

7. Синтаксично-стилістичний аналіз художнього тексту.

8. Повний лінгвостилістичний аналіз художнього тексту.

М. Фіцула зазначає: «До цього часу у вищих навчальних закладах не існує єдиної методики організування і проведення лабораторних і практичних робіт, кожен ВНЗ рекомендує свої варіанти інструкцій, які суттєво різняться» [635]. Складниками плану лабораторного заняття зі стилістики є:

1) тема;

2) мета;

3) обладнання;

4) попередня підготовка: перелік питань для актуалізації знань студентів; література (основна і допоміжна); додаткові завдання: підготувати повідомлення, законспектувати (зробити відбитки) й опрацювати публікації у фахових виданнях; ознайомитися зі схемою стилістичного аналізу, із певним текстом, пам'яткою й інше;

б) додатки: схеми стилістичного аналізу, пам'ятка щодо виконання стилістичного редагування тексту, алгоритм написання творчої роботи певного функційного стилю й жанру тощо;

7) аудиторна робота:

– організаційний етап, оголошення теми, мети й основних завдань заняття;

– актуалізація опорних знань студентів;

– вступний інструктаж викладача: ознайомлення з етапами (послідовністю) написання роботи; вказівки щодо правил виконання записів у зошитах для лабораторних робіт і оформлення звітів; повідомлення про матеріали (схеми стилістичного аналізу, словники й інше), якими дозволяється послуговуватися на лабораторному занятті; визначення й розподіл завдань тощо;

– поточний та індивідуальні інструктажі викладача; самостійне написання студентами лабораторної роботи: стимулювання самостійності, свідомості й самоконтролю; відповіді на запитання студентів; стеження за правильністю здійснення записів; контроль за виконанням лабораторної роботи;

– завершальний інструктаж (загальний аналіз роботи академічної групи й окремих студентів);

– підбиття підсумків заняття.

Наукові доробки дають підстави в лабораторних заняттях вирізнити підготовчий (пропедевтичний), вступний, початковий, основний, завершальний і підсумковий етапи (рис. 4.4).

З дисципліни «Стилїстика української мови» найпродуктивнішими вважаємо лабораторні заняття із виконання часткового й повного стилістичного аналізу художнього тексту. Проаналізуємо докладніше окремі площини проведення лабораторних занять зі стилістики української мови.

Мета лабораторного заняття «Фонетично-стилістичний аналіз художнього тексту» – навчити студентів визначати стилістичні функції фонетичних одиниць, розуміти їхню роль у творенні звукообразу й певної тональності тексту й виконувати повний фонетично-стилістичний аналіз художнього тексту. На підготовчому етапі лабораторного заняття викладач визначає теоретичні питання, які студенти мають опрацювати, зокрема: експресивні можливості звуків української мови; евфонія й евфонічні чергування звуків; звукосимволізм, ономотопи (звуконаслідування); звукові повтори (анафора, епіфора, алітерація, асонанс) і їхнє стилістичне використання; фонетичні засоби як складники тропів і стилістичних фігур. У списку основної й допоміжної літератури студентам запропоновано підручники та посібники зі стилістики П. Дудика, Л. Мацько, І. Білодіда, І. Чердиченка, Т. Беценко, монографічні видання В. Шипринкевича («Питання фоностилїстики», 1972 р.), І. Качуровського («Фоніка», 1994 р.), А. Мойсієнка («Слово в аперцепційній системі поетичного тексту. Декодування

Шевченкового вірша», 2006 р.) й інші. Індивідуальні завдання для студентів – підготовка коротких повідомлень за науковими публікаціями у фахових виданнях, як-от: З. Бакум, Л. Бойко «Лінгвістичний аналіз художнього тексту в навчанні української мови: фонетико-стилістичний аспект» (*Українська мова й література в сучасній школі*. 2012. № 7–8), А. Бондаренко «Поетичний звукопис у творах Василя Стуса: феноменологічна проекція» (*Дивослово*. 2008. №1), Г. Сюта «Фоностилістична норма в українській поетичній мові другої половини ХХ століття» (*Мовознавство*. 2012. № 3) й інші. Можна звернути увагу студентів на праці викладачів університету, в якому вони навчаються: О. Волковинський «Алітераційні епітети в ранній ліриці В. Кобилянського» (*Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки*. 2012. Вип. 30), А. Попович «Мовностилістичні особливості інтимної лірики В. Свідзинського» (*Наукові праці Кам'янець-Подільського державного університету. Філологічні науки. Мовознавство*. Кам'янець-Подільський: ПП Заріцький, 2006. Вип. 13) й інші. Викладач повинен вдумливо добирати питання для актуалізації теоретичних знань студентів, не залишаючи поза увагою суперечливі, адже від цього залежить якість подальшої роботи студентів.



Рис. 4.4. Етапи проведення лабораторного заняття

На вступному етапі лабораторного заняття оголошується тема й мета заняття, перевіряється готовність робочих місць до лабораторного заняття (наявність зошитів для лабораторних робіт, лексикографічних видань, схем тощо). У процесі початкового етапу актуалізуються опорні знання студентів відповідно до опрацьованих питань, прослуховуються й обговорюються повідомлення, потлумачуються суперечливі аспекти фоностилістики. Доцільним є використання відтворювальної або евристичної бесіди, проведення дискусій, створення проблемних ситуацій, виконання тестових завдань тощо. Мета початкового етапу заняття – домогтися певного рівня теоретичних знань, щоб якнайкраще підготувати студентів до написання стилістичного аналізу тексту. Відсутність зазначеного етапу, неналежне обговорення теоретичних питань, залучення до відповідей одного-двох студентів академічної групи зараховується до недоліків лабораторного заняття. Водночас не варто перетворювати актуалізацію опорних знань студентів у фронтальне опитування й неефективно використовувати час заняття.

Методичні настанови до лабораторних занять передбачають проведення викладачем вступного інструктажу. Це розповідь про матеріали, якими студентам дозволяється послуговуватися, повідомлення правил здійснення записів у зошитах для лабораторних робіт, послідовності виконання фонетично-стилістичного аналізу тексту, загальних вимог до оформлення звітів. За потреби можна ознайомити їх із орієнтовним взірцем фонетично-стилістичного аналізу художнього тексту. У цьому прислужиться публікація Т. Беценко «Фоностилістичний рівень філологічного аналізу художнього тексту (На прикладі поезії Павла Тичини «О панно Інно»)» (*Дивослово*. 2013. № 2. С. 33–38) або взірцеві лабораторні роботи студентів старших курсів із написаним стилістичним аналізом тексту.

Основний етап передбачає самостійне написання студентами лабораторної роботи, поточні й індивідуальні інструктажі викладача, контроль за виконанням лабораторної роботи. На цьому етапі допускаються окремі вказівки й пояснення викладача, звертається увага на співвідношення індивідуального та групового інструктажу. У разі нерозуміння студентами певних аспектів, викладач здійснює опосередковану допомогу через задання питань, що спрямовують роздуми студентів. Тексти для стилістичного аналізу добираються із художніх творів, які вивчаються на уроках української літератури в закладах загальної середньої освіти. На завершальному й підсумковому етапах лабораторного заняття особливої уваги вимагають умілі й методично правильні способи характеристики успіхів і невдач студентів.

Високих результатів на лабораторному занятті можна досягти за допомогою належної попередньої підготовки студентів: навчання чітко розмежовувати літературознавчий і стилістичний аналіз тексту, регулярно

написання часткового стилістичного аналізу (фонетично-стилістичного, лексично-стилістичного, граматично-стилістичного) тощо.

Лабораторне заняття з теми «Стилістичний аналіз художнього тексту» формує в студентів вміння розпізнавати стилістично марковані мовні одиниці й декодувати їх, визначати ознаки індивідуального стилю, аналізувати тропи й фігури, а також удосконалює вміння характеризувати мовні засоби з погляду їхньої виразовості й функцій у тексті. Важливим є доцільне й правильне послуговування лінгвістичною й стилістичною термінологією, володіння методикою й поняттєвим апаратом стилістичного аналізу, грамотне й стилістично коректне написання аналізу тексту, вміння логічно, точно й доказово репрезентувати результати роботи й відстоювати свої погляди й позиції. За твердженням З. Слєпкань, «Лабораторні роботи не стільки закріплюють теоретичні знання, скільки дають можливість студентові глибоко і наочно вивчити механізм застосування теоретичного матеріалу, оволодіти надзвичайно важливим для фахівця вмінням інтелектуального проникнення у ті <...> процеси, які досліджуються в лабораторному практикумі» [554, с. 125]. Ця форма проведення занять дозволяє об'єднати теоретичні знання й практичні вміння, пов'язані з майбутньою науково-дослідницькою діяльністю. Окремі дослідники вважають лабораторну роботу формою науково-дослідницької роботи студентів. Відтак потрібно обирати методи й прийоми роботи на лабораторних заняттях, які б мотивували студентів, стимулювали бажання здійснювати науково-дослідницьку роботу, зорієнтовану на подальше виконання курсових і дипломних робіт.

Обладнанням для лабораторних занять зі стилістики української мови слугують схеми стилістичного аналізу тексту, тексти різних функційних стилів, лексикографічні джерела, підручники й посібники для закладів загальної середньої освіти, добірки стилістичних вправ і завдань, фрагменти планів-конспектів уроків української мови, відеозаписи публічних лекцій, виступів, конференцій, захистів дисертацій, тексти радіо- й телепередач тощо.

Лабораторні заняття зі стилістики потребують активної пошуково-дослідницької діяльності студентів, вміння інтегрувати знання стилістики із іншими мовознавчими дисциплінами, зокрема сучасними (психолінгвістикою, прагмалінгвістикою, когнітивною й комунікативною лінгвістикою тощо), літературознавством, філософією, логікою, психологією, естетикою. Важливо повсякчас підвищувати рівень самостійності студентів, модернізувати структуру проведення лабораторних занять, упроваджувати інноваційні, інтерактивні й мультимедійні технології тощо. М. Успенський небезпідставно стверджує, що специфічною особливістю лабораторних занять є індивідуалізація отриманих знань [629, с. 154]. До переваг занять такого виду варто зарахувати пришвидшення процесу засвоєння

студентами теоретичного матеріалу, узагальнення, систематизації, закріплення й поглиблення знань зі стилістики, вироблення практичних умінь і навичок. Вони є своєрідним засобом контролю й самоконтролю отриманих знань.

Отже, модернізацію навчальних занять зі стилістики української мови варто здійснювати через оновлення освітнього середовища (відбиття новітніх досягнень науки, нетрадиційні форми проведення навчальних занять, паритетне спілкування викладача і студентів, професійна спрямованість, розвиток критичного мислення студентів, їхньої самостійності й креативності тощо). Виокремлення лабораторних занять зі стилістики, їх чітке відмежування від практичних допоможе досягти кращих результатів у засвоєнні стилістичної теорії, формуванні навичок дослідницької роботи, набутті стилістичної компетентності, формуванні професійних умінь і навичок.

4.2. Методи навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури

Одним із основних компонентів освітнього процесу закладів вищої освіти є методи навчання. Ця дидактична категорія достатньо потлумачена в роботах педагогів (А. Алексюк, А. Вербицький, С. Вітвицька, А. Кузьмінський, З. Курлянд, Р. Нізамов, Р. Піонова, З. Слєпкань, С. Смирнов, Т. Туркот, М. Фіцула, П. Щербань й інші) і лінгводидактів (З. Бакум, А. Богуш, Н. Голуб, О. Горошкіна, Ж. Горіна, М. Греб, В. Загороднова, С. Караман, О. Караман, К. Климова, О. Копусь, О. Кучерук, О. Любашенко, І. Нагрибельна, А. Нікітіна, Н. Остапенко, М. Пентилюк, О. Семенов, Т. Симоненко й інші).

Дослідження методів і прийомів навчання стилістики було предметом наукових студій українських (В. Бадер, Н. Баранник, О. Кулик, І. Кучеренко, В. Луценко, М. Марун, В. Масальський, Ю. Мельничук, І. Нагрибельна, В. Новосолова, М. Пентилюк, Л. Сугейко, С. Чавдаров, Н. Янко) і зарубіжних (В. Добромислов, І. Іванченко, С. Іконников, Л. Кантейкіна, Ж. Капєнова, В. Капінос, Л. Кузнецова, О. Пешковський, О. Прєликова, А. Сапарбаєва, А. Суєтіна, О. Текучов, Л. Федоренко, Т. Чижова) науковців.

Переважає більшість наукових пошуків спрямовані на використання методів навчання стилістики на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти (табл. 4.6). Засадничими в українській лінгводидактиці вважаємо праці М. Пентилюк, яка поділяє методи й прийоми навчання стилістики відповідно до їхніх функцій у системі роботи вчителя й способів реалізації в навчальному процесі [421, с. 92].

Методи й прийоми навчання стилістики

Автор	Методи й прийоми
М. Пентилюк (1973, 1984 pp.) [419; 421]	Спеціальні методи й прийоми навчання стилістики: спостереження за стилістичним забарвленням мовних одиниць, стилістичний експеримент, стилістичний аналіз, стилістичне конструювання, стилістичне редагування.
С. Іконников (1977 р.) [189]	Методи, з якими пов'язані аналітичні вправи (види стилістичного аналізу); методи, з якими пов'язані синтетичні, творчі вправи (редагування, стилістичне конструювання речень, перефразування, перекази-мініатюри із стилістичним завданням, стилістичні етюди й твори).
Т. Чижова (1987 р.) [650]	Методи формування стилістичних умінь: методи навчання стилістичних ресурсів мови (повідомлення стилістичних відомостей, стилістичний аналіз слів, форм і конструкцій, бесіда, самостійна робота); методи навчання зв'язного стилістично диференційованого мовлення (стилістичний аналіз тексту або текстового фрагменту, створення (конструювання) тексту певного стильового спрямування, удосконалення тексту).
М. Марун (2000 р.) [318]	Редагування, стилістичний аналіз, конструювання.
Л. Сугейко (2001 р.) [592]	Методи навчання стилів: спостереження за текстами наукового, художнього й розмовного стилів; розрізнення й зіставлення стилів; стилістичний експеримент; редагування; конструювання; стилістичний аналіз.
І. Нагрибельна (2003 р.) [363]	Відтворення й аналіз готового тексту, навчання вибору мовних засобів (за зразком), спостереження й аналіз тексту (стилістичний аналіз), стилістичного експерименту, конструювання й редагування.
І. Кучеренко (2005 р.) [278]	Аналіз текстів, конструювання текстів, редагування текстів.
О. Кулик (2005 р.) [263]	Стилістичний аналіз, імітація, доповнення, конструювання, трансформування, моделювання, робота з готовим текстом, видозміна мовного матеріалу, самостійна побудова висловлювань, удосконалення тексту.
В. Луценко (2009 р.) [308]	Аналітично-синтетичні: спостереження за стилістично диференційованими текстами, виділення стилістично забарвлених повнозначних морфологічних одиниць, зіставлення, порівняння, аналіз готового тексту, комунікативний (продукування мовлення), зокрема інноваційні: лінгвостилістичний експеримент, конструювання, редагування, моделювання, рольова гра.

Автор	Методи й прийоми
Ю. Мельничук (2009 р.) [333]	Стилістичний аналіз мовних одиниць і тексту, порівняння та зіставлення стилістичних явищ, спостереження за стилістичними особливостями мови, прийом синонімічної заміни, стилістичний експеримент, моделювання, продукування стилістично диференційованих текстів редагування, вдосконалення написаного.
Ж. Капенова (2009 р.) [202]	Методи: аплікація конотативних засобів мови, аналіз стилістичних одиниць, моделювання висловлювань різних стилів, стилістична трансформація. Прийоми: зіставлення альтернативних зі стилістичного погляду одиниць, відбору доцільних з погляду стилю спілкування мовних засобів, визначення обставин спілкування за ключовими або поданими словами, аналіз мовлення представників різних сфер спілкування або професій, коректування стилістично невдалого використання мовних засобів, зіставлення стилістичної парадигми.
В. Бадер (2009 р.) [16]	Стилістичний аналіз, стилістичний експеримент, конструювання й переконаструювання словосполучень, речень і текстів з певною стилістичною настановою, редагування текстів різних стилів, усний і письмовий переказ, переклад текстів різних функційних стилів, моделювання власних усних і письмових стилістично диференційованих висловлювань.
В. Новосьолова (2011 р.) [374]	Спостереження за мовними явищами, стилістичний експеримент, стилістичний аналіз готового тексту, реконструкція, конструювання.
Н. Янко (2013 р.) [674]	Спеціальні методи й прийоми формування стилістичних умінь: спостереження за мовними засобами й ознаками текстів різних типів і стилів, елементарний стилістичний аналіз, порівняння, стилістичний експеримент, конструювання й переконаструювання, продукування текстів, редагування текстів.

Аспектні дослідження ефективності застосування методів і прийомів на заняттях зі стилістики української мови в закладах вищої освіти здійснили В. Бадер, Н. Баранник, А. Суєтіна. В. Бадер потлумачує методи навчання стилістики в контексті функційно-стилістичного підходу до формування культури мовлення студентів-філологів. Дослідниця вирізняє такі методи, як стилістичний аналіз, стилістичний експеримент, конструювання й переконаструювання словосполучень, речень і текстів з певною стилістичною настановою, редагування текстів різних стилів, усний і письмовий переказ, переклад текстів різних функційних стилів, моделювання власних усних і письмових стилістично диференційованих висловлень [16]. Н. Баранник для розвитку граматично-стилістичних умінь студентів філологічних факультетів у процесі самостійної роботи

схилиється до використання методів самостійної роботи студентів (метод інформаційного повідомлення (повідомлення, розповідь), пояснювально-ілюстративний (пояснення), або інформаційно-рецептивний (спостереження), інструктивно-репродуктивний (інструктаж, постановка запитання, завдання, показ зразка, перевірка, оцінка й самооцінка знань, умінь і навичок), частково-пошуковий (порівняння, систематизація, конструювання, виконання проблемних завдань), продуктивний (виконання творчих завдань), дослідницький (стимулювання творчої діяльності студентів), методів навчання стилістичних ресурсів і методів навчання стилістично диференційованого мовлення [31]. Найбільш продуктивними, на її думку, були аналітично-синтетичний метод, метод спостереження, метод стилістичного експерименту, метод стилістичного аналізу слів, форм і конструкцій, стилістичного конструювання, метод удосконалення написаного. А. Суєтіна характеризує когнітивний, комунікативний і процесуально зорієнтований методи, розробляючи методіку формування стилістичних умінь оформлення писемного тексту китайськими студентами в процесі вивчення російської мови [595].

На заняттях зі стилістики української мови, як й інших лінгвістичних і лінгводидактичних дисциплін, передусім використовуються загальні методи навчання [260, с. 251–265; 359, с. 99–102] (рис. 4.5). На різних етапах експериментального навчання безсумнівно було застосування переважної більшості загальних методів навчання, але основними в засвоєнні знань зі стилістики й формуванні стилістичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури вважаємо спеціальні методи.

Визначаючи методи навчання тієї чи тієї дисципліни у вищій школі, варто зважати на специфіку освітнього процесу. Тут методи навчання більше ніж шкільні наближені до методів науки, адже студенти не лише засвоюють наукові факти, а й досліджують методологію й методи науки [386]. На ці особливості звернули увагу З. Курлянд [412, с. 111] і М. Фіцула [635]. Останній небезпідставно стверджував, що «лише проблемно-дослідницький підхід до її (науки. – А.П.) вивчення може задовольнити запити сучасного студента і сформувати його як мислячого фахівця» [635, с. 111].

У процесі дослідного навчання на заняттях зі стилістики української мови поєднувалися методи навчання стилістики (загальні й спеціальні) та методи наукового стилістичного дослідження, що дозволило отримати відчутні результати в засвоєнні навчального курсу. Це передусім стосується підготовки студентів до наступних наукових пошуків.



Рис. 4.5. Методи навчання й методи дослідження в закладах вищої освіти

Узагальнюючи набутки українських і зарубіжних лінгводидактів щодо використання спеціальних методів навчання стилістики, а також доповнюючи їх методами наукового дослідження стилістики, прийнятною виявилася така класифікація спеціальних методів під час навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури:

- метод спостереження за стилістичним забарвленням мовних одиниць;
- метод стилістичного експерименту;
- метод стилістичного аналізу тексту;
- метод стилістичного редагування тексту;
- метод стилістичного конструювання (створення) тексту;
- метод стилістичного реконструювання (перебудови) тексту;
- метод «слово-образ»;
- метод аперцепційного декодування тексту й інші (рис. 4.6).

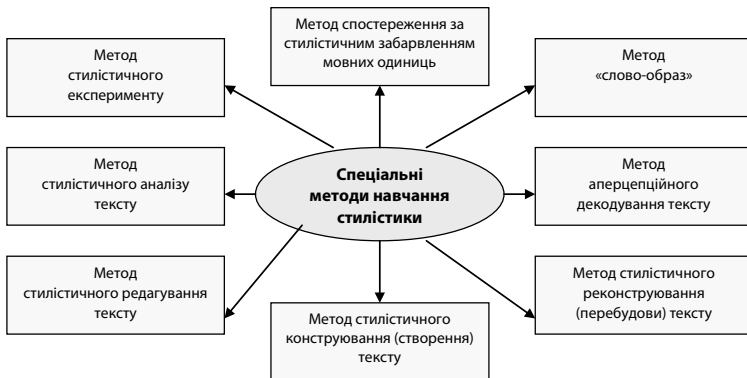


Рис. 4.6. Спеціальні методи навчання стилістики української мови в закладах вищої освіти

Метод спостереження за стилістичним забарвленням мовних одиниць (інші дефініції: М. Пентилюк – *спостереження над стилістичними функціями мовних одиниць*, В. Луценко – *спостереження над стилістично диференційованими текстами*, Ю. Мельничук – *спостереження над стилістичними особливостями мови*, В. Новосьолова – *спостереження над мовними явищами*, Н. Янко – *спостереження над мовними засобами й ознаками текстів різних типів і стилів й інше*) застосовується на початковому етапі засвоєння й розуміння певного стилістичного явища. Вирізняємо такі види спостереження за стилістичним забарвленням мовних одиниць:

- за обсягом об’єкта спостереження: спостереження за окремими мовними одиницями в контексті й спостереження за текстами;
- за стильовими, типологічними й жанровими особливостями об’єкта стилістичного спостереження: спостереження за мовними одиницями в текстах наукового, художнього, публіцистичного й інших функційних стилів, у текстах-описах, текстах-розповідях, текстах-роздумах; у діалогах, монологах і полілогах; у байках, баладах, ліриці, драмі тощо;

- за колоритом (тональністю) текстів: спостереження за стилістичним забарвленням мовних одиниць у текстах з колоритом розмовності, пісенності, вульгарності, ласкавості, іронічності тощо;
- за характеристиками й сутністю мовних одиниць: спостереження за стилістичними забарвленням фонетичних мовних одиниць, лексичних мовних одиниць, граматичних мовних одиниць;
- за формами роботи студентів у процесі організації спостереження за стилістичним забарвленням мовних одиниць: колективні спостереження, індивідуальні, групові й інші (рис. 4.7).

Етапність застосування методу спостереження така:

- 1) вступне слово викладача: визначення мети й завдань спостережень;
- 2) ознайомлення студентів із текстом для спостереження;
- 3) робота студентів (індивідуальна, колективна, групова) із лексикографічними джерелами щодо ознайомлення із стилістичними позначками окремих слів (за потреби);
- 4) аналіз тексту (мікротексту) щодо визначення стилістичного забарвлення мовних одиниць;
- 5) обговорення виступів студентів і взаємодоповнення відповідей;
- 6) підбиття підсумків проведеного спостереження.

Вартісним етапом роботи студентів є аналіз слів за стилістичними позначками в лексикографічних джерелах. Науковці по-різному кваліфікують цей різновид роботи, подеколи визнають окремим методом аналізу за стилістичними позначками в словниках і довідковій літературі [573, с. 28–29] та переконані в потребі його використання з навчальною метою, наприклад, спостереження за стилістичними позначками в словниках синонімів. Т. Чижова говорить про ці аспекти як складник методу повідомлення [650, с. 100], тобто вчитель ознайомлює учнів із стилістичним розшаруванням лексики, що виправдано у шкільному викладанні стилістики. У закладах вищої освіти ці площини використовуються на вищому щаблі й передбачають передусім самостійну роботу студентів. Результатом послугоування цим методом є розуміння того, що стилістичне забарвлення слова – це «інформація про сферу найбільш типового застосування цього слова, її можна отримати, звертаючись до тлумачних словників» [650, с. 101].

Здобувачі вищої освіти перевіряють за тлумачним словником наявність позначок біля окремих слів (як-от: *розм., спец., церк., уроч., діал., заст.* тощо) і порівнюють зі своїми міркуваннями й висновкують про наявність певного забарвлення слів або його зміни в текстах, поданих для спостереження. Експериментальне дослідження засвідчує цікавість студентів до такої роботи, їхню активність і старанність у підготовці до складнішого етапу – визначення стилістичного забарвлення мовних одиниць та їхніх функцій у запропонованому викладачем тексті. В процесі спостереження

майбутні вчителі-словесники роблять висновки про наявність певного типу стилістичного забарвлення в словах; стилістичні функції мовних одиниць; залежність добору мовних одиниць від функційного стилю, жанру, а також ситуації й мети спілкування; особливості відтінків емоційно-експресивного забарвлення мовних одиниць; особливості порівняльних аспектів міжстильової й стилістично забарвленої лексики, зв'язки між мовними явищами тощо.

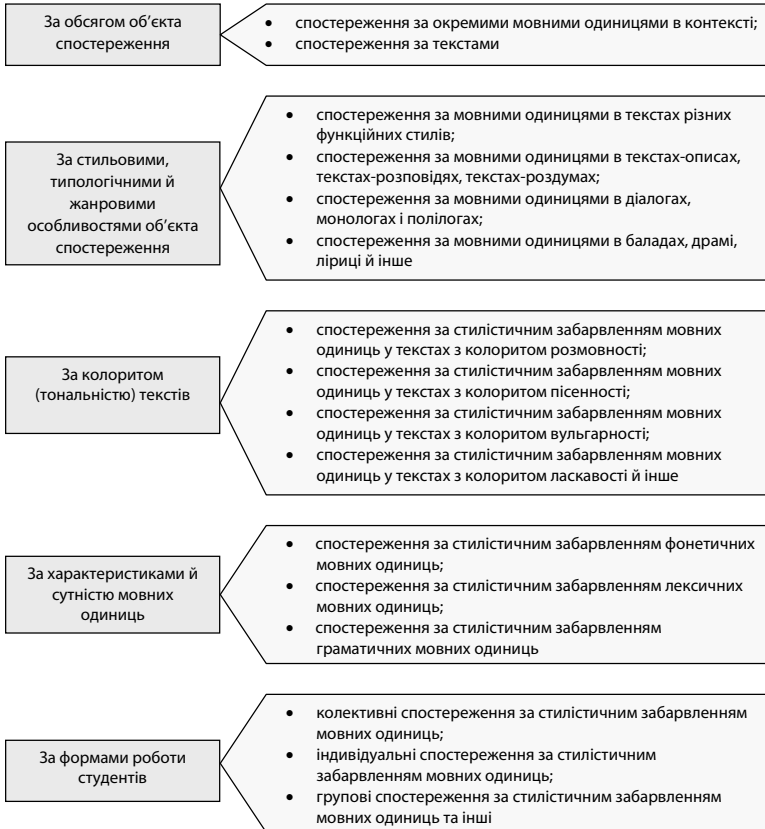


Рис. 4.7. Види спостереження за стилістичним забарвленням мовних одиниць

Завдання викладачів – добирати доцільні, стилістично й естетично вагомні тексти, враховувати їхній обсяг і вміло організовувати спостереження (супровідні запитання, достатній обсяг теоретичного коментування

з боку студентів, і лише за нагальної потреби – викладача). Під час спостереження за стилістичним забарвленням мовних одиниць у студентів активізуються пізнавальні (когнітивні) можливості й розумові здібності, розвивається вміння самостійної та колективної роботи, вони набувають науково-дослідницьких умінь тощо. Вартісність методу в можливості його застосування упродовж вивчення будь-якого розділу стилістики – фонетичної, лексичної або граматичної стилістики. Цей метод якнайбільше готує студентів до здійснення стилістичного аналізу тексту.

Метод стилістичного експерименту – добір, підстановка, порівняння синонімічних мовних засобів і вмотивування їхньої доцільності в конкретному контексті. Використання стилістичного експерименту як методу навчання охарактеризували С. Караман, М. Пентилюк, О. Пешковський, Л. Рожило й інші. О. Пешковський вважав стилістичний експеримент складником стилістичного аналізу й визначав його як спосіб «штучного придумування стилістичних варіантів до тексту», «оцінювання й визначення ролі елементу, який змінили» [427, с. 132]. Науковець упевнений, що «підстановка невдалих варіантів, і що основне, дослідження причин їх невдалості призводить нас до розуміння причин вдалості тексту» [там само, с. 134]. Л. Щерба переконливо доводив, що без методу експериментування майже неможливо досліджувати стилістику [665, с. 26]. Усталені такі різновиди стилістичного експерименту як вилучення окремих слів, словосполучень, частин речення; заміна одних мовних елементів іншими – функційно подібними; розгортання окремих компонентів тексту в більшій за обсягом (доповнення речень відокремленими й однорідними членами речення, вставними словами); самостійне завершення поданого тексту з подальшим зіставленням із текстом-оригіналом [573, с. 35; 208, с. 200].

Етапами експерименту є спостереження за поданим авторським текстом; підстановка або спеціальний добір синонімічних варіантів (лексичних, фразеологічних, словотвірних, морфологічних, синтаксичних); визначення, зіставлення, порівняння й потлумачення змін у смислових і експресивних відтінках мовних одиниць і сприйманні тексту загалом (єдність із системою образів); висновки про доцільність – недоцільність здійснених підстановок.

Практика довела доцільність окремих способів добору текстів для стилістичного експерименту, зокрема:

- викладач самостійно добирає синонімічні варіанти до мовних одиниць тексту й пропонує студентам;
- студенти самостійно добирають варіанти до виокремлених викладачем мовних одиниць тексту;
- викладач добирає варіанти авторських текстів українських письменників з різних редакцій певного художнього твору (своєрідні спостереження за едицією тексту);

– викладач пропонує студентам текст, з якого вилучає певні мовні одиниці (наприклад, прикметники), наступний етап – студенти порівнюють пропонований текст із авторським;

– викладач пропонує студентам стилістично недосконалі тексти, зокрема зі шкільних творів.

Узагальнена характеристика методу стилістичного експерименту подана на рис. 4.8.

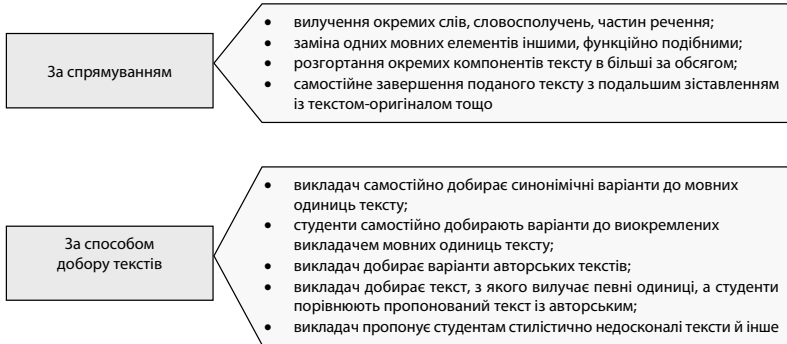


Рис. 4.8. Види методу стилістичного експерименту на заняттях зі стилістики в закладах вищої освіти

Під час використання стилістичного експерименту як методу навчання на заняттях зі стилістики в експериментальних групах, студенти виконавали завдання:

► Визначити значення виділених слів, запропонувати способи синонімічної заміни й зробити висновки про стилістичну доцільність таких підстановок.

1. *Тим часом стали надходити відповіді на його грамоти. Найперше від Судислава. Прислав бересту з видряпаними кістяним писалом кривулями: «Роби, як знаєш. Судислав». Молодий ще. 2. – Так от, майстре, – Лука запашніше всівся, радо встряв до словесного бою, - знай: ні тої, ні третьої на скрижальях не було, а була мова сірійська, нею ж і бог **злаголив**. 3. Бували кораблі, визначили хід небесних світил, відкрили **зблуканиці**. 4. Велить приводити до себе мужніх **жон** і дівичь розтляє, і наложниця має і Вишгороді триста, і в Білгороді триста... 5. Поспіши, **восьядь** на колісницю заради істини, покірливості й правди (П. Загребельний «Диво»).*

► Порівняти варіанти різних редакцій роману Григорія Тютюнника «Вир». Охарактеризувати здійснені письменником заміни за їхнім емоційним забарвленням, експресивністю, стильовими особливостями.

Сучасний текст:

Біля казанка всі вибухнули дружним реготом.

– Якби він був розумний, такого б не сказав. А за присадибні ділянки – все правда. Ти гарантуй мені трудовдень, тоді й побачиш, як я працювати му. А даром, брате, музика не грає, піп молебня не служить.

Основний текст:

– Якби він був розумний і з поняттям – цього не сказав би. А то виходить, що він чоловік, користь дає, а я – приший кобилі хвіст. А найвірніше: дай мені вволю їсти й пити, а тоді й совісті попитай. А то що ж получається? В колгоспі ми працюємо на совість, а на присадибних ділянках за хліб. Були ж такі години, що ні грама хліба не одержували? Були. А ти мені згарантуй трудовдень, та й побачиш тоді, як я робитиму. А даром, брат, музика не грає і навіть дурний піп і той молебню не служить.

• Порівняти варіанти поезій, у яких вилучені прикметники, з авторськими текстами. За допомогою стилістичного експерименту зробити висновок про вагомість уживання прикметників і їх роль у поезії.

1. Я чую у ночі ...,
Я марю крізь ... сніг:
Вростає ... коріння
У землю ... із ніг.

Я чую у ночі осінні,
Я марю крізь синій сніг:
Вростає туге коріння
У землю глевку із ніг.

Стають мої руки віттям,
Верхів'ям чоло стає,
Розкрилося ... суцвіттям
... серце моє.
Вростаю у небо ...,
Де зорі – ... джмелі,
І чую: пульсують соки
У тіло моє з землі.

Стають мої руки віттям,
Верхів'ям чоло стає,
Розкрилося ніжним суцвіттям
Збентежене серце моє.
Вростаю у небо високе,
Де зорі - жовті джмелі,
І чую: пульсують соки
У тіло моє з землі.

Зі мною говорять могили
Устами ... людей,
І їх ... сили
Пливуть до моїх грудей.

Зі мною говорять могили
Устами колишніх людей,
І їх нерозтрачені сили
Пливуть до моїх грудей.

О земле ... і ...,
Ковтнула ти їхні дні -
Усе, що вони любили,
Віддай долюбить мені!

О земле жорстока і мила,
Ковтнула ти їхні дні -
Усе, що вони любили,
Віддай долюбить мені!

(В. Симоненко)

2. Князю ... Місяцю, очі твоє ...
 серце моє співають,
 що скулилося в мені, –
 дай, Князю, випростатись,
 дай політати,
 згорни з нього тінь ..., ...,
 не жени його, ..., ... тернями,
 не плоди у нім туги – ..., ..., –
 не рви з нього, Князечку,
 ... крику,
 не являй лику!

Князю Чорний Місяцю,
 очі твоє черлені
 серце моє співають,
 що скулилося в мені, –
 дай, Князю, випростатись,
 дай політати,
 згорни з нього тінь чорнокрилу,
 латану,
 не жени його, босого,
 гострими тернями,
 не плоди у нім туги –
 причинної, стеряної, –
 не рви з нього, Князечку,
 вовчого крику,
 не являй чорного вовкулачого лику!
 (Л. Голота).

► Послуговуючись фразеологічним словником української мови, до виділених фразеологізмів дібрати фразеологічні синоніми й висловити свою позицію про доцільність / недоцільність такої заміни.

1. *Кіт в'юном вертким*
 пірнув за Мишею. Та зопалу **дав маху**:
 товстеньке черевце халява не пуска,
 широка угорі, а знизу завузька (В. Нечитайло).
2. *Я бачу, ти судити **маєш тяму**.*
 Нехай закон і далі верх бере –
 Сороку напоумив сам Орел (В. Нечитайло).
3. *– Нема гірше, – п'ятірнею*
 в пазусі пошкрябав, –
 коли **суне свого носа**
 в політику баба! (В. Нечитайло).
4. *Завзятого троянці кшталту,*
 Не струсять нічийого гвалту
 І **носа** хоть кому **утруть** (І. Котляревський).

5. *Біля інституту – **ні душі**.* Ліда йшла до парадного входу, дивувалася: може, щось переплутала? Зупинилася, озирнулася: слідом за нею до інституту сунув широкоплечий велетень (Люко Дашвар). 6. *За спиною бельоктіла Ангеліна, не знала, що вдіяти: – Раюшко, а це Платонова сестричка. Лідуся. Вона в нас лікарка... Вона в нас – **золоте серце**. Ти б до кімнати своєї йшла, дитино, а я зараз... (Люко Дашвар).*

Стилістичний експеримент можна використовувати по-різному. Ми погоджуємося з М. Пентилюк, що цей метод потребує поступового ускладнення завдань для експериментування та урізноманітнення [343]. Водночас корисною в цьому аспекті є робота зі словниками різних типів (тлумачним, фразеологічним, словником синонімів). Застосування методу стилістичного експерименту, на думку Л. Мацько, дозволяє «глибше й повніше схарактеризувати стилістичні властивості (ознаки компонентів) найпершого (авторського) тексту та апробувати стилістичні можливості підставлюваних елементів мови» [323, с. 15], а також «проникнути до творчої лабораторії автора, розкрити секрети його творчого успіху, збагнути художньо-естетичну цінність мовних засобів, пізнати виражальну силу слова, багатство і красу мови» [323, с. 18]. Важливість методу у формуванні стилістичних навичок майбутніх учителів української мови і літератури, підвищенні їхньої стилістичної грамотності, виробленні мовного чуття й вияву креативних здібностей.

У мовній освіті майбутніх учителів-словесників пріоритетним є розгляд тексту як одного із компонентів інформаційної основи педагогічного спілкування й способу передавання культури від одного покоління до іншого. Здійснення стилістичного аналізу тексту різних функційних стилів – високий щабель розвитку стилістичних умінь і навичок студентів. Лінгводидактичні аспекти стилістичного аналізу тексту віддзеркалені в працях українських (І. Гайдаєнко, Н. Дащенко, І. Коломієць, П. Кордун, О. Кулик, І. Кучеренко, О. Луценко, Ю. Мельничук, А. Нікітіна, М. Пентилюк, Л. Рожило, Л. Рускуліс) і зарубіжних (Н. Болотнова, М. Кожина, Л. Лосєва, Т. Чижова) учених. Стилістичний аналіз тексту кваліфікують як метод навчання (П. Кордун, М. Пентилюк, Т. Чижова, Л. Федоренко), розпізнавальну вправу (К. Плиско), прийом навчання (М. Пентилюк), специфічний прийом (автори «Практикуму з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах», С. Караман, Л. Рожило). Л. Мацько, О. Сидоренко й О. Мацько на означення названого методу використовують дефініцію *семантико-стилістичний аналіз* [323, с. 14], П. Дудик – *семантико-стилістичний метод* [165, с. 46]. Т. Чижова потлумачує стилістичний аналіз як «вид аналізу, завданням якого є оцінювання вибору й вживання мовних засобів залежно від мети, змісту й характеру спілкування, тобто з погляду комунікативної доцільності» [650, с. 103], що, на нашу думку, звужує стилістичний аналіз до характеристики лише комунікативних ознак. Н. Захлюпана й І. Кочан стверджують, що стилістичний аналіз передбачає з'ясування особливостей мовного стилю, а також фонетичних, лексичних, граматичних, фразеологічних мовних одиниць, які формують цей стиль, увиразнюють мовлення [244, с. 212]. Ю. Мельничук у з'ясуванні сутності стилістичного аналізу виокремлює такі актуалітети, як оцінка вибору й уживання мовних засобів залежно від мети, змісту та особливостей спілкування, тобто

з погляду комунікативної доцільності [336, с. 87]. Н. Данилевська визначає лінгвостилістичний аналіз художнього тексту як «детальний і ретельний аналіз ролі й функцій мовних засобів різних рівнів у організації та вираженні ідейно-тематичного змісту твору [574, с. 195]. Л. Новіков вважає, що стилістичний аналіз уможлиблює вивчення загальномовних і авторських образних засобів [373].

Узагальнюючи погляди науковців, кваліфікуємо *стилістичний аналіз тексту* як метод вивчення стилістики, який передбачає характеристику функціонування в тексті мовних засобів (фонетичних, лексичних, граматичних) і визначення стильової й стилістичної своєрідності тексту.

Т. Чижова переконана, що стилістичний аналіз, з одного боку, здійснює зв'язок теорії з практикою, дозволяє усвідомлювати значення окремих мовних явищ у загальній системі тексту й набувати вміння самостійного аналізу мовних явищ, встановлювати зв'язок і взаємозв'язок, що водночас, з іншого боку, створює підвалини для вмотивованого відбору й використання мовних засобів у власних висловленнях (текстотворенні). До того ж готує майбутніх учителів до послуговування методом на уроках мови в закладах загальної середньої освіти [650, с. 103]. І. Гайдаєнко небезпідставно стверджує, що формування умінь здійснювати стилістичний аналіз тексту «спирається на рецептивну діяльність, у результаті якої встановлюється взаємозв'язок між використанням нейтральних і стилістично маркованих мовних засобів, а також здійснюється вплив позамовних чинників на відбір відповідних стилістичних засобів» [343, с. 329].

На констатувальному етапі експериментального навчання проводилося анкетування учителів української мови й літератури Кам'янець-Подільського й Дунаєвецького районів Хмельницької області. На питання «Визначте рівень сформованості у Вас практичних умінь і навичок зі стилістики після завершення закладу вищої освіти» вчителі відповіли так: високий – 14,5 %, середній – 43,5 %, достатній – 34,8 %, низький – 5,8 %. Окремі респонденти конкретно вказували на недостатній рівень умінь і навичок щодо виконання стилістичного аналізу тексту (8,7 %). Аналогічними були й міркування студентів, які стверджували про необхідність набуття практичних стилістичних умінь і навичок, з-поміж яких вирізняли роботу з текстами різних функційних стилів і вміння виконувати стилістичний аналіз тексту.

Під час застосування стилістичного аналізу тексту вартісним є змістовність текстів для аналізу, послуговування текстами різних функційних стилів і жанрів, відповідність матеріалові програмових стилістичних розділів, використання набутих неолінгвістики, здійснення опосередкованих міждисциплінарних зв'язків із літературознавчим аналізом, наступність, послідовність і систематичність у застосуванні стилістичного аналізу й інші.

В основу класифікації стилістичного аналізу тексту покладено такі критерії: повнота виконання, спосіб використання, форма виконання,

Лінгводидактичні особливості навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури
 лінгвістичні рівні, функційні стилі, особливості застосунку набутків сучасної лінгвістики тощо (рис. 4.9).

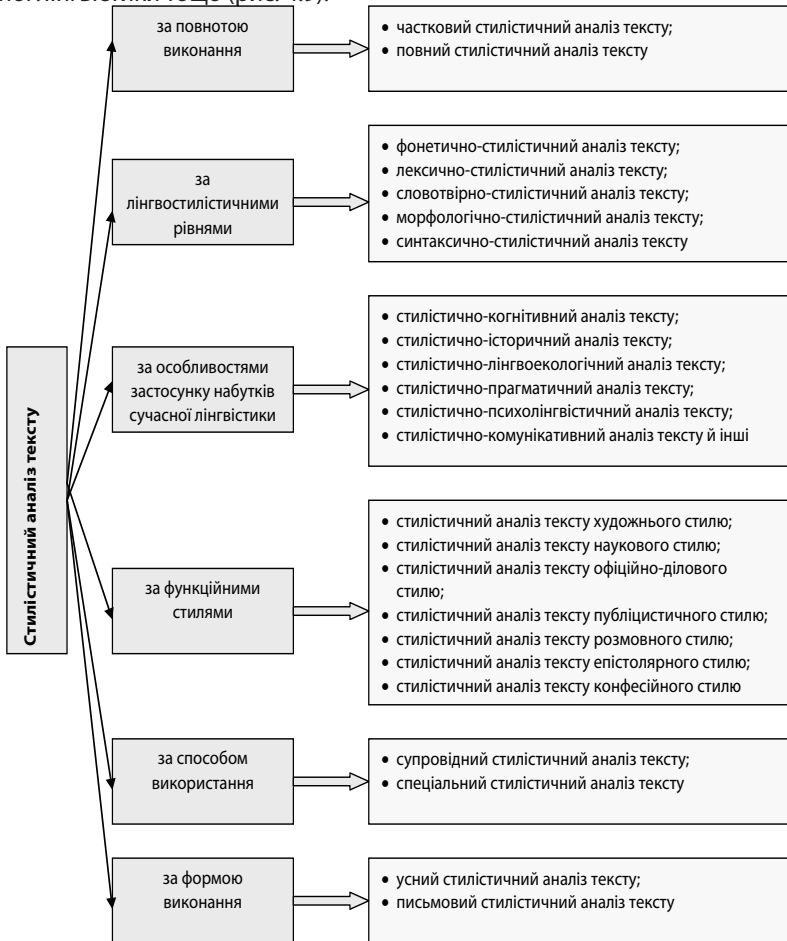


Рис. 4.9. Види стилістичного аналізу тексту

На заняттях зі стилістики української мови важливим виявилось дотримання етапності застосування стилістичного аналізу тексту як методу навчання: підготовчий (пропедевтичний), початковий (ознайомлювальний), основний (дослідницький), завершальний (підсумковий). На кожному з цих етапів застосовуються певні прийоми навчання й форми роботи студентів (табл. 4.7).

Етапи стилістичного аналізу тексту

Етап	Прийоми навчання й форми роботи
Підготовчий (пропедевтичний)	<ul style="list-style-type: none"> • оволодіння знаннями з розділів сучасної української літературної мови; • з'ясування теоретичних положень стилістичної науки; • вивчення стилістичних ознак мовних одиниць; • виконання стилістичних завдань щодо аналізу окремих стилістичних категорій; • написання часткового стилістичного аналізу
Початковий (ознайолювальний)	<ul style="list-style-type: none"> • ознайомлення зі схемою і взірцем стилістичного аналізу; • читання тексту і його сприймання; • розуміння смислу тексту; • визначення жанрово-стильових ознак тексту і емоційно-експресивного забарвлення; • з'ясування особливостей мовної організації тексту на різних рівнях (фонетичному, лексичному, граматичному); • з'ясування значень незрозумілих слів
Основний (дослідницький)	<ul style="list-style-type: none"> • самостійне написання аналізу поданого тексту; • пошук стилістично забарвлених мовних одиниць; • усвідомлення значень мовних явищ; • з'ясування доцільності використання мовних засобів; • стилістична характеристика мовних одиниць різних рівнів; • визначення стилістичних домінант; • аналіз ролі мовних засобів у творенні тропів і стилістичних фігур; • характеристика тексту з погляду нормативності мовних засобів; • художньо-стилістична інтерпретація різних мовних рівнів; • визначення впливу мовностилістичних засобів на вираження ідейно-образного й естетичного змісту, передачу основної думки й творення образної системи
Завершальний (підсумковий)	<ul style="list-style-type: none"> • підготовка й оформлення стилістичного аналізу тексту, його перевірка; • обговорення виконаного стилістичного аналізу тексту; • виставлення вмотивованої оцінки

Розуміння майбутніми вчителями-словесниками важливості поетапного застосування стилістичного аналізу тексту призведе до правильного його використання на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти, зокрема концентрування уваги на певному (вузькому) стилістичному явищі (аналіз синонімів, фонетичних засобів, іменників, прикметників і визначення їхнього стилістичного навантаження; аналіз уривку тексту певного стилю; зіставний стилістичний аналіз текстів різних функційних стилів). Об'єктом стилістичного аналізу повинні бути тексти різних функційних стилів і жанрів, водночас, зважаючи на майбутній фах

студентів, рекомендовано надавати перевагу текстам художніх творів, що вивчаються на уроках української літератури в закладах загальної середньої освіти.

Стилістичному аналізу притаманна чітка послідовність виконання: ознайомлення з текстом для аналізу, розпізнавання стилістичних явищ, умотивування доцільності використання мовних засобів, визначення стилістичних функцій і мовноестетичного навантаження, мотивування вибору мовних засобів. Беручи за основу напрацювання Л. Мацько, О. Сидоренко, О. Мацько [323], пропонуємо такі схеми різних видів стилістичного аналізу:

Схема фонетично-стилістичного аналізу художнього тексту

1. Пошук явищ фоносемантики.
2. Експресивні можливості звуків. Звукопис: асонанс, алітерація, анафора, епіфора, дисонанс, паронимазія, ономотопея. Стилістичні функції.
3. Фонетичні засоби як складники тропів і стилістичних фігур.
4. Засоби милозвучності: евфонічні чергування голосних і приголосних звуків та вимовна легкість (повноголосся, подовження, спрощення).
5. Значення фонетично-стилістичних засобів для вираження основної думки твору й створення відповідного настрою.

Схема лексично-стилістичного аналізу художнього тексту

1. Стилістична характеристика лексики (книжна, розмовна, нейтральна, стилістично забарвлена).
2. Стилістичне використання споконвічно української лексики (спільноіндоєвропейської, спільнослов'янської, спільносхіднослов'янської й власне української) та запозичень. Доцільність такого співвідношення лексики за походженням.
3. Співвідношення лексики за емоційністю й нормативністю (наявність діалектизмів, розмовно-просторічних елементів, професіоналізмів і жаргонізмів).
4. Багатозначні слова та їхні функції.
5. Синоніми як основне джерело засобів словесної образності й стилістичної виразності. Перифрази й евфемізми, їхні стилістичні функції.
6. Загальномовні й контекстуальні антоніми, їхні стилістичні функції. Антонімічна градація, антитеза, прийом антонімічної іронії, епітет-оксिमорон.
7. Стилістичні можливості різних видів омонімів.
8. Паронімія як стилістичний засіб. Паронимазія (або паронімічна атракція).
9. Співвідношення активної й пасивної лексики (історизми, архаїзми й загальномовні та індивідуально-авторські неологізми), їхні функції. Використання екзотизмів, етнографізмів, варваризмів, анахронізмів.
10. Різновиди тропів, їхня стилістична роль, оригінальність і доцільність.
11. Лексичні засоби як складники фігур стилістичного синтаксису.

12. Стилістичне навантаження фразеологізмів. Види трансформації фразеологічних одиниць і їхня стилістична роль.

13. Художньо-естетична інтерпретація лексики тексту. Вплив лексично-стилістичних засобів на вираження ідейно-образного й естетичного змісту твору.

Схема словотвірно-стилістичного аналізу художнього тексту

1. Стилістично забарвлені морфеми в тексті.
2. Інтерпретація дериватів. Словотвірні засоби, що надають семантично-стилістичних відтінків словам (зменшувальності, пестливості, згубності, урочистості, фольклорності, книжності, розмовності, емоційності, інтимності тощо).
3. Стилістично забарвлені морфеми як складники тропів і фігур стилістичного синтаксису.
4. Контекстуальні (індивідуальні) морфемно-словотвірні утворення в тексті.
5. Роль словотвірних засобів у створенні образності й уточненні змісту твору.

Схема морфологічно-стилістичного аналізу художнього тексту

1. Співвідношення частин мови в поданому тексті. Варіантність морфологічних форм.
2. Семантично-стилістичні функції самостійних, службових частин мови й вигуків.
3. Тропи й стилістичні фігури, в основі яких виразні морфологічні засоби (слова певних частин мови, граматичні форми роду, числа, відмінка, особи, часу тощо).
4. Характеристика тексту з погляду нормативності морфологічних засобів.
5. Вплив типу мовлення, жанру, функційного стилю, теми, основної думки на добір автором певних граматичних форм.

Схема стилістичного аналізу простого речення

1. Різновиди речень за метою висловлювання, їхня роль.
2. Стилістична роль різних видів односкладних речень.
3. Стилістичні функції однорідних членів речення.
4. Стилістичне навантаження вставних і вставлених конструкцій і звертань.
5. Стилістичні функції відокремлених членів речення.
6. Синтаксичні одиниці як складники тропів і стилістичних фігур.
7. Домінування в тексті певних синтаксичних одиниць, їхня смислова доцільність.
8. Синтаксичні особливості індивідуального стилю мовлення щодо використання простих речень.
9. Значення синтаксичних засобів (зокрема, простих речень) у побудові образної системи тексту тощо.

Схема стилістичного аналізу складного речення

1. Стилiстичнi функцiї рiзних видiв складних речень.
2. Стилiстичне вживання багатокомпонентних ускладнених синтаксичних структур.
3. Перiод як стилiстичне явище, його рiзновиди.
4. Стилiстичне навантаження прямої, непрямої та невласне прямої мови.
5. Домiнування в тексті певних синтаксичних одиниць, їхня смислова доцiльнiсть
6. Фiгури стилiстичного синтаксису, їхнi функцiї. Синтаксичнi одиницi, що стали основою стилiстичних фiгур.
7. Значення синтаксичних засобiв (зокрема, складних речень, багатокомпонентних ускладнених синтаксичних структур, прямої, непрямої та невласне прямої мови, перiоду) в побудові образної системи тощо.
8. Синтаксичнi особливостi iндивiдуального стилю щодо вживання складних синтаксичних структур.

Схема повного стилістичного аналізу художнього тексту

1. Функцiйний стиль, жанр тексту, спiсiб вираження змiсту (проза чи поезiя).
2. Тема (пiдтема), основна думка тексту.
3. Мовнi засоби (фонетичнi, лексичнi, фразеологiчнi, морфемно-словотвiрнi, морфологiчнi, синтаксичнi), що мають стилiстичне навантаження. Доцiльнiсть їхнього добору.
4. Тропи й фiгури стилiстичного синтаксису, їхнi функцiї.
5. Експресивно-емоцiйний колорит тексту.
6. Стилiстичнi прийоми: стилiстична детермiнацiя, iнтердепенденцiя, констеляцiя, комутацiя, створення звукового фону, актуалiзацiя (нетрадицiйна сполучуванiсть, деавтоматизацiя тощо), стилiзацiя й iншi.
7. Iндивiдуально-авторськi мовнi засоби, якi створюють особливостi тексту.
8. Мовна доминанта тексту. Найдоцiльнiшi стилiстичнi засоби, якi мають основне смислове й виразове навантаження, сприяють точному й дiєвому твореннi образної системи тексту.

Дослiдження ефективностi застосування методу стилiстичного аналізу тексту довело необхiднiсть залучення знань iз лiнгвокультурологiї, прагмалiнгвiстики, когнiтивної й комунiкативної лiнгвiстики й iн., адже щоб «аналiз тексту став системним i цiлiсним, його необхiдно будувати на iншiй теоретичнiй базi, яку здатна надати сучасна лiнгвiстична наука про текст, збагачена даними теорiї мовленнєвої дiяльностi, герменевтики й iнших наук, що розвивалися впродовж останнiх рокiв i якi мають вiдношення до породження, сприйняття й розумiння тексту» [492, с. 8]. Сьогоднi в наукових студiях усе частiше звертається увага на багатоплановiсть

й різноаспектність стилістичного аналізу тексту, зокрема в контексті комунікативної лінгвістики [250], когнітивної лінгвістики, прагмалінгвістики, лінгвокультурології тощо. С. Єрмоленко переконує: «Зважаючи на утвердження в сучасному мовознавстві психологічного, антропологічного напрямку досліджень, можна передбачити й актуалізацію відповідних методів аналізу художніх творів, спеціалізації підходів до інтерпретації художніх і нехудожніх текстів» [618, с. 14]. Тому, виконуючи стилістичний аналіз тексту, варто віддзеркалювати й ці площини: з'ясувати процес взаємодії автора й реципієнта (психолінгвістичний підхід), визначати інтенції, мету й прийоми впливу на адресата (прагматичний підхід), шляхи віддзеркалення індивідуально-авторської картини світу (когнітивний підхід) тощо. За особливостями застосунку набутків сучасної лінгвістики вирізняємо такі види стилістичного аналізу тексту, як стилістично-когнітивний, стилістично-історичний, стилістично-лінгвоекоекологічний, стилістично-дискурсивний, стилістично-прагматичний, стилістично-комунікативний, стилістично-психолінгвістичний та інші.

Стилістично-когнітивний аналіз передбачає характеристику принципів організації інформації в тексті, виявлення аспектів мовної картини світу, мовно-естетичних знаків національної культури. Здійснюючи стилістичний аналіз текстів, студенти мають зважати на мовленнєву реалізацію способів мислення, сферу емоцій особистості, своєрідність авторської концептосфери, ставлення особистості до повідомлюваного, способи структурування тексту (аналіз явищ, систематизування їх, порівняння, узагальнення, абстрагування, конкретизування, класифікування) й послуговування мовними «формулами». Студентам пропонуємо орієнтовну схему стилістично-когнітивного аналізу тексту:

1. Виразне читання тексту.
2. Визначення функційного стилю, жанру (у художньому стилі – експресивно-емоційного колориту).
3. Аналіз фігур висування (актуалізації) – засоби висування: конвергенція (поєднання комплексу стилістичних прийомів), зчеплення (наявність подібних елементів у подібних позиціях), контраст, обмануте очікування (порушення передбачуваності подій), логічний наголос, емфатичні конструкції, графічні засоби, фігури, тропи, рими, гра слів, промовисті власні назви, ненормативні елементи мовлення, ненормативна частотність використання певного елементу мовлення тощо; залежність засобів висування від стилю (ідіостилію) автора (адресанта повідомлення); вплив засобів висування на подальше розуміння тексту.
4. Характеристика фігур-тла: найбільш важливі в контекстуальному значенні й стилістично вагомні фрагменти; розмежування фігур й тла та їхній аналіз; роль фігур-тла в тексті.
5. Аналіз інференції: додаткові концептуальні смисли; аналіз фре-

ймів, скриптів, гештальтів, образів-моделей, сценаріїв конкретного тексту, процесів концептуалізації й категоризації тощо; стилістичні засоби актуалізації концепту в тексті, характеристика його структурно-семантичних особливостей і виокремлення стилістично істотних засобів, які сприяють актуалізації концепту:

а) стилістичні прийоми, які беруть участь в актуалізації концепту, їхні когнітивно значущі характеристики;

б) когнітивні механізми, задіяні в реалізації різних стилістичних категорій (оцінність, емотивність, образність, інтертекстуальність, імпліцитність тощо) актуалізації концепту;

в) когнітивно значущі індивідуально-мовленнєві особливості репрезентації концептів;

г) активізація структур знання залежно від висунення у тексті певного семантичного компонента концепту, зумовленого особливостями реалізації категорій інформативності, інтертекстуальності й інших;

д) способи моделювання асоціативно-сміслового розгортання концепту;

6. Висновок про цілісну концептуальну систему, що визначає когнітивну сутність стилістичного прийому.

7. Невербальні елементи повідомлення: домислення логічних елементів, яких не вистачає в описі тих чи тих подій, розпізнавання установок комунікативного акту й інтенції партнера по діалогу й інше.

Почасти стилістичний аналіз на заняттях зі стилістики обмежується характеристикою мовних засобів образності, тому звужується об'єкт стилістичного розгляду до рівня лексики й фразеології та образної семантики. Новим напрямом у пояснення стилістичних засобів стануть історичні коментарі – виконання *стилістично-історичного аналізу*, під час якого студенти мають збагнути, що суттєвим є «не співвідношення «система – стиль – норма (як в історії мови), не норма як стабілізована протилежність стилю – на тлі системи (як в історії літературної мови), а стиль як результат розвитку системи на тлі нейтральної норми» [228, с. 16]. Виконуючи стилістично-історичний аналіз тексту, майбутні вчителі-словесники потлумачують:

– розповсюдженість (регулярність, частотність уживань) і епізодичність стилістичних ознак (на фонетично-стилістичному, лексично-стилістичному й граматично-стилістичному рівнях) та їхній зв'язок із суспільною епохою й розвитком української літературної мови цього періоду;

– використання тих чи тих образних засобів у інших творах певного письменника (динаміка від твору до твору), у письменників тієї ж історичної доби, в інших майстрів пера;

– повторюваність певних позицій у тексті, що породжує стиль і специфіку мовних засобів;

- продовження письменником мовностилістичних традицій чи породження інновацій;
- урахування в тексті вимог естетичної системи того часу; наявність відступів і їхня мета;
- наявність індивідуально-особистісного в тексті або перевагу традиційного (трафаретного);
- ступінь функційної доцільності використання позамовних варіантів, що визначається часом написання твору;
- принципи відбору мовних засобів: символіка (система авторських символів і способи їхнього естетичного перетворення – евфонія, ритм, цитати, потенційні слова тощо) та композиція або синтактика (принципи розташування слів, їхня організація в синтагмі, єдність, принципи організації тексту);
- семантичні характеристики слова, що змінюється в контексті;
- наявність переосмислень значень слов'янських слів, розвитку переносних значень, їхнє поетичне осмислення в контексті;
- принципи створення тексту, текстотворювальні елементи, семантичні принципи образності слів;
- зв'язок між розгортанням конотацій слова й інтелектуальними потребами культури, загальнокультурний контекст конотацій тощо.

Абсолютно доцільною виявилася практика вдалого відбору викладачем текстів для лінгвостилістичного аналізу (рукописів й авторизованих першодруків), зокрема з-поміж наявних варіантів, що сприяє відстеженню студентами зв'язку текстів з історією, структурною динамікою тексту. Упродовж експериментального навчання ми відмовилися від вивчення ідіолекту письменника у статичі, адже потрібно не обмежуватися «реєстрацією і коментарем рис мови творів, які є лише одним з результатів текстового втілення ідіолекту» [131, с. 20].

Надзвичайно актуалізувалася вимога використання автентичних текстів (оригінальний, достовірний текст письменника), у яких «зреалізована мовна діяльність носія ідіолекту, та моделювання мовного довкілля, яке впливало (могло впливати) на досліджуване індивідуальне мовлення та формування рис тексту» [131, с. 16]. Зважаючи на різноаспектність роботи з художнім текстом на заняттях зі стилістики, викладачеві необхідно виважено здійснювати вибір основного джерела тексту. Він має ознайомитися з творчою та цензурною історією тексту й визначити його якість. Не завжди останнє прижиттєве видання художніх творів письменника найбільш якісне, позаяк «зовсім не брали до уваги те, що зміни, поправки, внесені письменником у цей останній текст, часто були вимушеними, нав'язаними цензурою або видавничими редакторами, знову ж таки, з міркувань цензурного характеру або ідеологічних, були виявом насильства над творчою волею автора» [114, с. 61–62]. Подеколи воно містить самочинність цензу-

ри, ідеологічне коригування творів, помилки, технічні недогляди, редакторські зміни, помилки працівників, які набирають текст, тощо.

У процесі виконання стилістичного аналізу автентичного тексту, студенти долають незрозумілість окремих слів, структурних елементів, відкривають мовні глибини, гармонію й безмежжя можливостей української мови [132, с. 25]. Під час порівняльно-стилістичного аналізу основного й канонічного (остаточного) текстів, студенти звертають увагу на мовні засоби розширення сфери художнього мислення письменника, мовні особливості вдосконалення художньо-образних структур, точність уживання слова, смислове наповнення словесних образів, смислові відтінки, мовно-емоційне навантаження тощо. Етапність цієї роботи така:

- ознайомитися з уривком, поданим у першодруці й основному тексті та осмислити зміст;
- виокремити словесні образи, проаналізувати мовні засоби, за допомогою яких вони репрезентуються;
- потлумачити мовні засоби, за допомогою яких створюється підтекст, конотації та асоціації, звернути увагу на точність і доречність слів;
- охарактеризувати стилістичні особливості поданих уривків на фонетично-стилістичному, лексично-стилістичному, фразеологічно-стилістичному, словотвірному-стилістичному, морфологічно-стилістичному й синтаксично-стилістичному рівнях; визначити особливості образних засобів;
- висновкувати про естетично-художню вартість поданих уривків.

Міркування щодо порівняльно-стилістичного аналізу тексту висловлює С. Богдан, на переконання якої, він «дозволяє зіставити первинний (чернетковий) текст із його остаточним варіантом для з'ясування особливостей авторської роботи над концепцією твору» [47, с. 18].

Вагомим на сучасному етапі виявився *стилістично-лінгвоекоекологічний аналіз тексту*, зокрема виявлення в текстах стилістичних помилок, випадків порушення стилістичних норм, засобів правильності й виразності мови й інше. Наприклад, аналіз текстів із росіянізмами й запозиченнями з інших мов як стилістичних помилок або експресивного засобу, спостереження за стилістично ненормативними текстами тощо. Студенти отримують завдання ознайомитися зі спеціально дібраними текстами, проаналізувати їх і зробити висновок про їхню високоекоекологічність або низькоекоекологічність: доречність використаних мовних засобів, ґрунтовність, переконливість, правильність, відвертість, збудженість, дохідливість, ступінь емоційності, доречність, логічність тощо. Пошуково-дослідницька робота майбутніх учителів-філологів передбачає віднаходження й стилістичний аналіз текстів із порушенням масмедійної екології, зі словами, які виражають негативні емоції (роздратування, злість, невдоволення й інше) тощо. Зокрема, це можуть бути приклади неекологічної мережевої кому-

нікації, українські неекологічні пісні, переклади художніх фільмів й інше. За спеціально дібраними текстами публіцистичного стилю студенти віднаходять негативно-оцінну лексику й обґрунтовують її доцільність або недоцільність; визначають, як українська мова реагує на зміни в сучасному суспільстві й наводять приклади неологізмів та іншомовізмів, пояснюють доцільність використання іншомовізмів у поданому тексті й пропонують питомо українські слова-замінники.

Цікавим для студентів виявився аналіз стилістичних особливостей сучасних видів комунікації, зокрема характеристика лінгвоекоекологічних аспектів інтернетного спілкування (електронні листи, смс-листування тощо) з обґрунтуванням відповідей і наведенням прикладів; потлумачення лінгвоекоекологічних особливостей листування в обраній соціальній мережі й виявлення випадків порушення мережевого спілкувального етикету. Здійснюючи характеристику текстів наукового й публіцистичного стилів, студенти віднаходять мовні засоби прояву «детоксикації» тоталітарною спадщиною тощо. Стилістично-лінгвоекоекологічний аналіз текстів сприяє формуванню в майбутніх учителів-словесників лінгвоекоекологічного мислення, виховує толерантність, адже «хвора мова, тобто емотивно-неекологічна, згубно впливає на людину. Енергія матеріальна, і енергетична міць слова надзвичайно висока [668, с. 12]». Сьогодні вагомості набула терапевтична функція мови, тому студенти-філологи можуть досліджувати вплив слова на психічне здоров'я людини, визначати слова, що здійснюють деструктивні й маніпулятивні впливи тощо.

У процесі застосування сучасних видів стилістичного аналізу тексту на заняттях зі стилістики української мови в закладах вищої освіти зреалізовується вихід «стилістичних досліджень у ширше коло мовознавчих, літературознавчих, фольклористичних, культурологічних, соціально-комунікаційних тем, продиктований науково-освітніми запитамі, зокрема завданнями формування мовної особистості» [173, с. 4].

Стилістично-дискурсивний аналіз тексту передбачає розгляд структурно-семантичних особливостей тексту у взаємозв'язку з екстралінгвальними основами комунікації (вплив ситуативного контексту, умови породження висловлень і тексту) [574, с. 226]. Під час виконання цього виду аналізу важливо визначити мовні засоби відбиття авторської ідеї та авторської позиції, а також способи підпорядкування цьому необхідних стилістичних ресурсів.

Стилістично-комунікативний аналіз – потрактування лінгвістичних (відбір і організація мовних засобів різних рівнів із урахуванням мовної системи й мовленнєвої системності, зумовленої авторським задумом) і екстралінгвістичних (особистість автора й адресата, мета й завдання, що визначають комунікативну діяльність, специфіка сфери спілкування, особливості ситуації, жанр й інше) чинників спілкування, пов'язаних із поро-

дженням тексту і його інтерпретацією [574, с. 158–162]. Використовуючи цей вид аналізу, студенти характеризують лінгвостилістичні аспекти естетичних площин мовленнєвого спілкування в їхньому текстовому вияві. Зокрема, граматичні й стилістичні особливості індивідуально-авторських мовних засобів, текстові структури, що стимулюють пізнавальну діяльність читача, способи асоціативного розгортання тексту (лексичні засоби й інші), особливості мовної особистості автора, мовні засоби неофіційного, невимушеного й безпосереднього спілкування, способи й засоби регулятивності: прийоми організації текстових мікроструктур, які стимулюють мовленнєву діяльність адресата й інше.

У процесі *стилістично-прагматичного аналізу тексту*, здобувачі вищої освіти звертають увагу на аналіз мовних засобів впливу на адресата, типи мовленнєвого реагування на стимул, засоби успішності мовленнєвих актів та їхню інтерпретацію, засоби мовленнєвого спілкування в діалозі, бесіді, суперечці; наявність перформативних висловлень (*обіцяю...; каюсь...; визнаю...*), зокрема ментальних (*проаналізуємо, передбачимо*); мовні засоби етикетного спілкування й інше.

Використання стилістичного аналізу тексту як методу навчання на практичних заняттях потребує системних знань студентів зі стилістики української мови, їхньої попередньої серйозної самостійної підготовки. Завдання викладача – методично продумувати й вміло організувати роботу майбутніх учителів-словесників, поєднувати колективні й індивідуальні види діяльності тощо. Варто пам'ятати про дотримання принципів наступності й перспективності в роботі з різними видами стилістичного аналізу, здійснювати поступовий перехід від часткового аналізу до повного [476, с. 264].

Стилістичний аналіз тексту створює підвалини для вмотивованого добору й використання студентами мовних засобів у власних висловленнях. Цей метод формує в них уміння розпізнавати стилістично марковані мовні одиниці й декодувати їх, визначати ознаки індивідуального стилю, аналізувати тропи й фігури, а також удосконалює вміння аналізувати мовні засоби з погляду їхньої виразовості. Важливим є грамотне послуговування лінгвістичною й стилістичною термінологією, володіння методикою й поняттєвим апаратом стилістичного аналізу, коректна побудова тексту аналізу, вміння логічно, точно й доказово репрезентувати написаний аналіз тексту й відстоювати свої погляди й позиції.

Метод стилістичного редагування тексту під час експериментального навчання застосовувався для набуття студентами практичних умінь редагувати тексти різних функційних стилів і жанрів, а також працювати з довідковими (інформаційними) джерелами (словниками, енциклопедіями, довідниками). Редагування як навчальну вправу охарактеризував В. Мельничайко [331, с. 155–173], який звернув увагу на такі аспекти, як

виправлення помилок, забезпечення єдності стилю, усунення недоліків у стилістичному забарвленні висловлення, формування правильності мовлення, точності й виразності виловлювань.

Практика навчання стилістики довела доцільність таких етапів стилістичного редагування тексту, як пропедевтичний (основний), вступний, основний, завершальний (табл. 4.8).

Таблиця 4.8

Етапи стилістичного редагування текстів

№ з/п	Назва етапу	Завдання етапу
1.	Пропедевтичний (підготовчий)	Повторення студентами теоретичного матеріалу щодо понять <i>норма сучасної української літературної мови, стилістична норма, стильова норма й види стилістичних помилок</i> (самостійна робота).
2.	Вступний	Актуалізація на занятті знань студентів із теоретичних питань, пов'язаних із редагуванням тексту.
3.	Основний	Ознайомлення з поданим текстом для редагування та його сприймання; визначення функційно-стильової та жанрової належності тексту; пригадування стильових ознак і нормативних вимог до оформлення певних текстів; визначення «проблемних місць»; кваліфікація виду стилістичних помилок; виконання стилістичного редагування.
4.	Завершальний	Представлення зредагованого тексту, підбиття підсумків роботи; аналіз роботи студентів; відповіді на запитання студентів; оцінювання роботи студентів.

Об'єктом стилістичного редагування можуть бути тексти різних функційних стилів і жанрів. Позитивною є практика використання текстів із регіональних газет і журналів, інтернетної мережі, учнівських творів. Наприклад:

У листопаді, рівно 55 років тому, в нашому місті було створено Кам'янець-Подільський електромеханічний завод. Уже наступного року міська рада передає під майбутній завод будівлі та споруди Кармелітського монастиря, які на той час використовувались у якості в'язниці. Майже половина приміщень були непридатними для виробничих потреб, перспектива розширення була вкрай обмеженою. Що й казати, завод розмістили у заповідній зоні Старого міста і на нове будівництво тут годі було сподіватись. У цих складних умовах ніхто й не думав, що невеличке підприємство з часом переросте в потужного гіганта. Завод стрімко набирає обертів, і ось уже йому присвоюють п'яту групу, а окремих працівників нагороджують орденами, медалями та почесними званнями (3 газети).

Майбутні вчителі української мови і літератури можуть здійснювати стилістичне редагування текстів наукового стилю, зокрема публікацій студентів й аспірантів:

1. Проте жоден з запропонованих поділів запаху не є універсальним, жодна з класифікацій не взята провідним науковцями за еталон, бо в більшості із них присутній елемент суб'єктивізму. Як справедливо зазначає Н.Корчова-Тюріна «... визначення місця запахових відчуттів в житті людини має суб'єктивний характер. Таким чином кожен дослідник у міру розвитку у нього гостроти запахового відчуття, відводить останньому певне місце у житті людини, хоча насправді таке місце відведено цьому відчуттю»...

2. Г. Атрошенко системно описала лінгвостилістичні особливості української поезії для дітей, виявила системні мовні відносини у цих творах, співставила мови різних жанрів поезії для дітей, виявила, а також проаналізувала виражальні можливості і експресивні можливості мовних засобів.

З проєкцією на подальшу професійну діяльність доречні такі завдання, як-от: висновкуйте про причини виявлених стилістичних помилок і запропонуйте методичні рекомендації щодо їх попередження; доберіть із засобів масової інформації тексти для можливості здійснення стилістичного редагування на уроках української мови тощо. Робота урізноманітнюється за допомогою групових завдань, зокрема розподілу студентів на групи, які виконують стилістичне редагування однакових текстів. Наступний етап – перевірка завдання. Студенти мають змогу доповнювати один одного, ставити запитання, дискутувати.

Майбутні вчителі-словесники повинні зрозуміти, що від певного функційного стилю залежить добір нейтральних (міжстильових) і стилістично забарвлених мовних засобів. Здійснюючи стилістичне редагування, важливо, щоб студенти навчилися враховувати комунікативну доцільність вибору мовних засобів, усталену в певній сфері й ситуації спілкування.

Стилістичне редагування розглядаємо як метод навчання стилістики, спрямований на закріплення теоретичних знань зі стилістики й оволодіння вміннями здійснювати редагування чужих і власних текстів (саморедагування). На думку М. Пентилюк, вагомість цього методу в піднесенні якості усного й писемного мовлення студентів, розвиткові вмінь і навичок удосконалювати написане, виробленні вмінь розпізнавати стилістичні огріхи й виправляти їх, у запобіганні стилістичним помилкам, у критичному ставленні до власного мовлення, розвиткові чуття слова й здійсненні регулярного стилістичного вправлення й інше [421, с. 111–113]. Редагування текстів дозволяє студентам виявити й розвинути креативні здібності.

Метод стилістичного конструювання тексту полягає у створенні стилістично довершеного тексту. М. Пентилюк виокремлює такі прийоми

цього методу: конструювання синонімічних словосполучень і речень, написання висловлень, перекази, твори-мініатюри, різні за стилем, укладання ділових паперів, газетних заміток, стилістичні творчі диктанти, задачі [419, с. 18; 421, с. 104]. С. Іконников поділяє його на конструювання речень і перекази-мініатюри із стилістичним завданням [188, с. 33–35]. О. Текучов наголошує на переказах і творах [604, с. 312–349]. Взявши за основу класифікацію учнівських творів [343, с. 304–305], вирізняємо такі види конструювання:

- 1) за обсягом – конструювання словосполучень, речень і зв'язних текстів;
- 2) за метою проведення – навчальне й контрольне конструювання тексту;
- 3) за ступенем самостійності студентів – індивідуальне, групове й колективне конструювання тексту;
- 4) за функційними стилями – конструювання текстів художнього, публіцистичного, наукового, розмовного, офіційно-ділового, епістолярного, конфесійного стилів;
- 5) за формою виконання – конструювання усних текстів і писемних;
- 6) за способом викладу думок (типом мовлення) – конструювання текстів-описів роздумів і розповідей;
- 7) за місцем виконання – аудиторне й домашнє конструювання тексту й інші (рис. 4.10).

Метод конструювання текстів має вдалий застосунок під час вивчення різних стилістичних тем. Цей метод доповнюється різноманітними супровідними завданнями (залежно від теоретичного матеріалу, що вивчається):

➤ Скласти професійно зорієнтований текст, використовуючи словосполучення *працювати з учнями, зосередити увагу, виконувати вправи, відповідати на запитання, колективна робота* й інші. Визначити функційний стиль і вказати на його мовні особливості щодо різних рівнів (лексичного, морфологічного, синтаксичного).

➤ Створити текст однієї тематики (5–6 речень) у двох різних функційних стилях (наприклад, офіційно-діловому й художньому). Здійснити порівняльний аналіз мовних засобів, що використовуються.

➤ Відтворити дискусійне обговорення показового уроку української мови двома вчителями. Визначити функційний стиль і тип мовлення, охарактеризувати мовні засоби.

Популярним у студентів експериментальних груп було написання есе – невеликих за обсягом прозових висловлень довільної композиції, що виражають особистісні судження. Есе вирізняються образністю, парадоксальністю й афористичністю й не претендують на вичерпність.



Рис. 4.10. Види конструювання тексту на заняттях зі стилістики в закладах вищої освіти

М. Пентиліук цілком слушно переконує у важливості систематичного використання конструювання й удосконалення його видів [421, с. 104]. Застосування стилістичного конструювання підвищує не лише стилістичну пильність здобувачів вищої освіти, а й орфографічну й пунктуаційну грамотність, водночас збагачується й розширюється їхній словниковий запас. Студенти навчаються використовувати стилістично забарвлену й міжстильову лексику, послуговуватися у своєму мовленні мовними засобами різних рівнів, чітко будувати речення, а також оволодівають уміннями текстотворення в різних функційних стилях, жанрах і типах мовлення.

Цей метод розвиває креативні здібності студентів, удосконалює логічне й образне мислення й мовлення.

Суттєво відрізняється від методу стилістичного редагування *метод стилістичного реконструювання (перебудови) тексту*. Стилiстичне редагування – здійснення стилістичної правки тексту: *редагувати* – перевіряти й виправляти або відповідно оформляти певний текст [77, с. 1021], а стилістичне реконструювання – перебудова (трансформація) тексту з певною стилістичною метою: *реконструювати* – здійснювати реконструкцію, *реконструкція* – перебудова чого-небудь з метою вдосконалення [77, с. 1023]. Стилiстичне реконструювання й стилістичне редагування вважаємо різними методами навчання стилістики в закладах вищої освіти.

Т. Чижова ототожнює «метод удосконалення створених учнями текстів» і «метод реконструювання написаного» [650, с. 125]. Ми схилиємося до думки, що вдосконалення учнями текстів – це метод стилістичного редагування, а реконструювання текстів – це їх перебудова. Зауважимо, що подальші пояснення Т. Чижової щодо вдосконалення учнями текстів (повторна робота за текстом, обговорення помилок, удосконалення чернеткових варіантів, уміння бачити свої помилки й помилки інших) підтверджує наші роздуми. Прийомами роботи з удосконалення текстів дослідниця називає такі, як порівняння, зіставлення, синонімічна заміна, встановлення стилістичного забарвлення слів, форм, синтаксичних конструкцій із використанням словників і довідкових видань, стилістичний експеримент, саморедагування, складання й розв'язання пізнавальних завдань [650, с. 125].

В. Мельничайко розмежовує перебудову мовного матеріалу й побудову мовних одиниць і говорить про такі види перебудови, як ускладнення структури речень, зокрема їх розгортання, збільшення інформативної місткості; додавання до речень предикативних частин; розширення зв'язних висловлень: деталізація, уточнення сказаного і введення в текст нової, логічно пов'язаної з його змістом інформації; згортання мовних одиниць, щодо тексту – пропуск другорядного й узагальнений виклад потрібного змісту [331, с. 73–102].

Метод стилістичного реконструювання тексту – це його перебудова з певною метою або за певними завданнями:

1) часткове реконструювання:

– перебудова тексту зі зміною синтаксичних конструкцій: прості речення замінити на різні види складних, багатоконпонентні речення – на декілька простих речень, прості неускладнені речення на прості ускладнені (однорідними членами речення, вставними й вставленими компонентами, звертаннями), пряму мову замінити непрямою й навпаки тощо;

– перебудова тексту із додаванням до іменників експресивно-забарвленої лексики (епітетів, метафор);

– перебудова тексту із заміною слів фразеологічними зворотами й навпаки;

2) повне реконструювання:

– перебудова тексту одного стилю на текст іншого стилю (науковий ↔ художній, науковий ↔ публіцистичний, офіційно-діловий ↔ розмовний тощо);

– перебудова тексту через зміну типу мовлення (роздум ↔ розповідь, розповідь ↔ опис тощо);

– перебудова тексту за допомогою зміни одного жанру на інший (доповідь ↔ звіт, фельєтон ↔ репортаж, пісня ↔ гумореска, монолог (полілог) → діалог, офіційний лист ↔ послання тощо).

Подаємо приклад завдання для студентів: підготувати матеріал до певної теми з сучасної української літературної мови (тему обрати самостійно); запропонувати текст відповіді на практичному занятті з сучасної української літературної мови; перебудувати його для розповіді одногрупникові про Вашу відповідь на практичному занятті; охарактеризувати стиль, який відповідає певній мовленнєвій ситуації, проаналізувати використані мовні засоби. Застосовуючи метод стилістичного реконструювання тексту, викладач має пам'ятати про необхідність коментування текстів студентами, простежування певних змін у стилістичному оформленні й сприйманні, а також про здійснення аналізу мовних засобів.

Актуальним є використання сучасних методів навчання стилістики, зокрема «на основі прикладного мовознавства, психолінгвістичного підходу до з'ясування й закономірностей побудови і сприймання текстових одиниць» [354, с. 5]. *Метод «слово-образ»* (С. Богдан, Н. Болотнова, В. Виноградов, С. Єрмоленко, М. Кожина й інші) – виявлення в художньому тексті системи мовних засобів реалізації образно-естетичної функції художнього стилю [574, с. 227]. С. Богдан називає такі завдання цього методу: «досягнення найбільш адекватного прочитання авторського тексту, з'ясування через єдність слова й образу домінант індивідуального стилю письменника, відповідного літературного напрямку, інтерпретацію різних проблем семантико-стилістичної організації художнього тексту» [47, с. 17]. Динаміка слів і образів у тексті простежується через аналіз мовних засобів усіх рівнів і способів їхньої взаємодії у контексті. Студенти мають пояснювати «образну перспективу» як складне поняття, що об'єднує власне мовні (мовні засоби різних рівнів тексту, що образно взаємодіють, посилюють або послаблюють певні асоціації) й позамовні чинники (творча активність автора, яка спрямовує асоціації з урахуванням досвіду читача) [53, с. 476]. Надзвичайно важливим є аналіз контексту й опертя на особисте сприймання студентами тексту. Н. Болотнова стверджує, що «Метод «слово-образ» передбачає розгляд слів у образній перспективі з урахуванням

контекстуальних засобів, що сприяють асоціативно-смісловому змісту мовної одиниці, яка аналізується [53, с. 478].

Метод аперцепційного декодування тексту полягає в здійсненні декодування структури тексту (зокрема, поетичної) за допомогою сприйняттяво-пізнавального й динамічного аспектів з урахуванням внутрішньо-текстового й позатекстового досвіду реципієнта [354, с. 6]. Текст характеризується на основі аналізу психологічних особливостей, властивостей мислення адресанта й адресата та специфіки сприймання останнього. Цікавим є встановлення відношення між реалізованим авторським задумом і сприйманням тексту, адже «кожне нове відтворення художнього тексту може просуватися вглиб, відкривати невідоме раніше» [298, с. 437]. Студенти визначають, як поєднання слів впливає на їхнє сприймання, характеризують конотації, зміну значеннєвості слів, актуалізації певних смислів й інше. До того ж аналізують мовні засоби віддзеркалення, наприклад, внутрішньо-почуттєвого стану ліричного героя й інше.

У процесі вивчення стилістики української мови можуть застосовуватися або поєднуватися методи навчання й дослідження. На думку С. Єрмоленко, ці методи повсякчас наповнюватимуться іншим евристичним змістом [618, с. 15]. Про використання методів у навчанні стилістики з науково-пізнавальною й навчально-виховною метою безапеляційно заявляє П. Дудик [165, с. 47].

Зважаючи на специфіку навчання в закладах вищої освіти, в пригоді будуть й інші спеціальні методи дослідження стилістики: структурно-стилістичний, статистично-стилістичний (кількісний, або квантативний), виявлення авторського підходу до застосування мовних засобів, порівняльно-стилістичний, зіставлення, лексично-семантичної сполучуваності, дискурсний, дистрибутивний, компонентний, контекстуальний, прагматичний, семемний, структурно-семантичної реалізації концептів, моделювання функціонально-семантичного поля тощо [47; 618].

Отже, добір методів навчання стилістики залежить від обраних підходів і принципів вивчення дисципліни, специфіки теоретичного матеріалу, рівня знань, умінь і навичок студентів, педагогічної майстерності й досвіду роботи викладача тощо. Зважаючи на те, що в закладах вищої освіти методи навчання надзвичайно наближені до методів науки, під час навчання стилістики української мови вдалими вважаємо їх конгломерат.

4.3. Роль вправ у навчанні стилістики майбутніх учителів української мови і літератури

У практиці викладання української мови в закладах вищої освіти широко використовуються вправи як послідовні багаторазові дії студентів із набуття практичних умінь і навичок. Добре продумана система вправ із лінгвістичних дисциплін сприяє активізації розумової діяльності здобу-

вачів вищої освіти й розвиває їхню пізнавальну активність. Під *системою вправ* розуміють «організацію взаємопов'язаних дій (від рецептивних, елементарних за операційним складом до досить складних, комплексних за своїм характером, продуктивних), розташованих у порядку зростання мовних та операційних труднощів, з урахуванням послідовності становлення мовленнєвих умінь і навичок та характеру реально існуючих актів мовлення» [97, с. 31]. У лінгводидактиці вищої школи систему вправ з української мови аналізували І. Дроздова, К. Климова, О. Кравчук, О. Кучерява, А. Нікітіна, О. Орлова, Н. Янчук й інші (табл. 4.9).

Таблиця 4.9

Види вправ з української мови в закладах вищої освіти

Дослідник	Умови застосування	Види вправ
О. Кучерява (2007 р.) [288]	Формування дискурсивної компетенції студентів-філологів	Інформаційно-рецептивні, аналітичні, реконструктивні, конструктивні.
О. Кравчук (2015 р.) [251]	Удосконалення навичок лінгвістичного аналізу тексту	
І. Дроздова (2010 р.) [162]	Розвиток професійного мовлення студентів навчальних закладів нефілологічного профілю	Умовно-мовленнєві: імітативні, підставні, трансформаційні (перефразовувальні), логічні. Мовленнєві: питально-відповідні, реплікові, конструктивні, умовна бесіда, нерозгорнуті ситуації, обговорення, обмін думками, рольова й ділова ігри, проектна діяльність, ситуативно-комунікативні, творчі, дослідницькі, проблемні й інші.
Н. Янчук (2011 р.) [679]	Навчання сучасної української літературної мови студентів-філологів	Аналітичні, конструктивні, творчі (ситуативні, ситуативно-творчі).
А. Нікітіна (2013 р.) [369]	Засвоєння мовленнєво-знавчих понять	Пропедевтивні, кумуляційні, тренувально-мовленнєві, творчі.
О. Орлова (2015 р.) [399]	Формування культури діалогічного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей	Мовно-мовленнєві, умовно-мовленнєві, власне мовленнєві.

Важливим засобом набуття майбутніми вчителями української мови і літератури стилістичної компетентності вважаємо виконання стилістичних вправ. За твердженням дослідників, стилістичні вправи – «усні і пись-

мові вправи, що допомагають учням зрозуміти завдання функціональних стилів, основні риси і мовні особливості на фонетичному, лексичному, граматичному рівнях» [559, с. 120]; «струнка, чітко окреслена послідовність розумових дій і операцій, що ґрунтується на поняттях загальномовних явищ, їх стилістичної диференціації і впливає з життєво необхідних потреб удосконалення комунікативних умінь і навичок» [343, с. 330].

Робочим вважаємо таке визначення: *стилістичні вправи* – вид вправ, спрямованих на закріплення знань зі стилістики української мови й вироблення у майбутніх учителів-словесників практичних умінь і навичок зі стилістики, вдосконалення мовного чуття й смаку, піднесення культури побутового й професійного спілкування, а також формування лінгвістичної креативності.

Розроблення основ класифікації стилістичних вправ належить М. Пентилюк, яка вирізняла їх за такими критеріями, як 1) форма виконання: усні й письмові; 2) місце виконання: класні й домашні; 3) зміст програмового матеріалу: лексично-стилістичні, фонетично-стилістичні, граматично-стилістичні; 4) роль у навчальному процесі: супровідні, спеціальні, вправи на закріплення й поглиблення знань і вмінь, або тренувальні; 5) методика виконання: колективні й індивідуальні [419, с. 21; 421, с. 125–134; 343, с. 330–334].

Спроби класифікувати вправи зі стилістики щодо їхнього застосування в закладах загальної середньої освіти здійснили З. Бакум, Г. Глазкова, Г. Дідук, Ж. Капенова, Л. Кратасюк, О. Кулик, І. Кучеренко, В. Новосьолова, М. Пентилюк, О. Преликова, Т. Чижова й інші, у закладах вищої освіти – Н. Баранник, О. Кучерява, Т. Ліштаба, В. Луценко, Є. Мількевич, О. Попова, А. Сапарбаєва, А. Суєтіна, Г. Султанова й інші.

Т. Чижова зауважує про зв'язок типології вправ зі стилістики із загальною системою вправ російської мови [650, с. 156]. З огляду на це критеріями поділу вправ уважає опанування стилістичними нормами мовних одиниць різних рівнів мовної системи й нормами функційних стилів у процесі вивчення школярами зв'язного мовлення. Дослідниця вирізняє п'ять груп вправ: 1) вправи, спрямовані на спостереження й віднаходження стилістичних засобів у спеціально дібраному для спостереження матеріалі; 2) вправи, спрямовані на визначення функцій мовних засобів у тексті; 3) вправи, виконуючи які школярі добирають із газет, журналів, книг тексти різної стильової належності, характеризують їх, намагаються пояснити доцільність використання мовних засобів і їхні функції; 4) вправи, що передбачають уживання учнями стилістичних засобів у своєму мовленні, в різних його жанрах і стильових різновидах; 5) вправи на редагування: вправи щодо виправлення мовленнєвих недоліків; вправи з редагування зв'язних текстів [650, с. 156–172]. На нашу думку, цей поділ вправ тяжіє до методів навчання стилістики: 1 і 2 типи вправ – метод спостереження за

стилістичними функціями мовних одиниць, 3 тип – стилістичний аналіз тексту, 4 тип – метод стилістичного конструювання текстів, 5 – метод стилістичного редагування.

У процесі здійснення стилістичного аналізу складних синтаксичних конструкцій на уроках української мови в 5–7 класах закладів загальної середньої освіти О. Кулик виокремлює аналітичні, репродуктивні, конструктивні й продуктивно-творчі вправи [263]. Рівневу систему вправ у навчанні стилістики ділового мовлення в профільних класах запропонувала О. Преликова, зокрема вона акцентувала на рецептивних, рецептивно-продуктивних, репродуктивних, репродуктивно-продуктивних і продуктивно-творчих вправах [480].

За І. Кучеренко, вправи й завдання зі стилістики для учнів 10–11 класів поділяються на фонетично-стилістичні (виразне читання текстів різних стилів, правильне наголошування слів, інтонування висловлень, дотримання норм милозвучності мови, добір фонетичних варіантів і створення з ними речень, редагування текстів відповідно до евфонічності їхнього звучання); лексично-стилістичні (аналіз стилістичних значень, відтінків слів; добір правильного, адекватного синоніма відповідно до ситуації мовлення; редагування текстів щодо стилістичного оформлення; стилістичний експеримент; творчі стилістичні завдання, аналіз й усунення лексично-стилістичних помилок); граматично-стилістичні (аналіз стилістичних особливостей словотвору; доцільне використання у тексті різних словотворчих засобів, частин мови, граматичних синонімів; виправлення граматично-стилістичних помилок; конструювання речень і текстів різних стилів, типів і жанрів мовлення, стилістичний експеримент); спеціально стилістичні (аналіз текстів різних стилів, типів і жанрів мовлення, конструювання текстів відповідної стилістичної спрямованості з урахуванням ситуації спілкування, стилістичний етюд); синтаксично-стилістичні (визначення функцій спілкування, мовленнєвої ситуації перед створенням висловлень; відповідний вибір синтаксичної конструкції, синонімічні заміни різних синтаксичних одиниць, редагування речень щодо стилістичного оформлення, взаємозаміна синтаксичних конструкцій і встановлення їхньої стилістичної специфіки, зіставлення текстів різних стилів у зв'язку із синтаксичною стилістикою) [278].

Ж. Капенова здійснює класифікацію вправ і завдань зі стилістики за різними аспектами: на основі змісту стилістичного матеріалу – вправи для формування лінгвостилістичних умінь, вправи для формування стилістичних умінь на мовленнєвому рівні, вправи для формування стилістичних умінь і навичок на комунікативному рівні; на основі навчання видів мовленнєвої діяльності – аудіювання (вправи, спрямовані на усвідомлення стилістичної межі висловлення), говоріння (вправи, спрямовані на оформлення стилістичної межі висловлення), читання (вправи, спрямовані на читання

діалогічних і монологічних текстів, що застосовуються в різних умовах спілкування), письмо (вправи, спрямовані на стилістичну трансформацію, редагування, створення текстів у межах однієї мовленнєвої теми); за призначенням – аспектні (власне стилістичні) й комбіновані (фонетично-стилістичні, лексично-стилістичні, словотвірно-стилістичні й інші) вправи; за етапами формування стилістичних умінь і навичок – рецептивно-стилістичні, репродуктивно-стилістичні, продуктивні стилемовленнєві, продуктивні стилеконікативні [202].

Систему вправ, спрямовану на оволодіння учнями основної школи стилістичними вміннями у процесі вивчення повнозначних частин мови, розробила В. Луценко: комунікативно-репродуктивні, аналітичні, комунікативно-креативні вправи [308]. Дослідниця також послуговувалася ситуативними вправами і вправами на моделювання й редагування текстів різних стилів. Л. Кратасюк з-поміж комунікативних вправ вирізняє аналітично-креативні, асоціативно-креативні, комунікативно-ситуативні, когнітивно-креативні й креативні [254].

Безперечно, навчання стилістики української мови в закладах вищої освіти має специфіку, й це відбивається на системі стилістичних вправ. О. Попова для вдосконалення стилістичних умінь майбутніх учителів початкових класів добирає такі типи вправ: стилістичний аналіз готових текстів, конструктивні вправи, вправи з редагування вихідного матеріалу й творчі завдання, мовленнєві задачі, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю, рольові ігри, складання стилістичного словника вчителя початкових класів [445]. Формуючи дискурсивну компетентність студентів філологічних факультетів, О. Кучерява послуговувалася інформаційно-рецептивними, аналітичними й реконструктивними вправами [289]. У контексті професійної підготовки психологів В. Луценко використовує стилістичний аналіз готових текстів, конструктивно-ситуативні вправи й вправи на редагування вихідного матеріалу [307]. Т. Ліштаба запропонувала систему вправ, спрямовану на формування стилістичних умінь і навичок студентів-філологів, зокрема стилістичний аналіз готових текстів, конструктивно-ситуативні вправи, вправи на редагування вихідного матеріалу [302].

У науково-методичних студіях пропонуються види вправ для використання у процесі вивчення окремих аспектів стилістики – фоностилістики, лексичної й граматичної стилістики тощо (З. Бакум, Н. Баранник, В. Луценко, Г. Султанова, А. Сапарбаєва). З. Бакум з-поміж фонетично-стилістичних вправ вирізняє інтонаційний аналіз (розбір) висловлень, текстів; виразне читання текстів; інтонування речень, вправи на поліпшення голосоутворення, або формування вміннь пильного ставлення до голосу; виправлення порушень милозвучності української мови; кількісні, або математичні; звукописні; звуковідтворювальні та звуконаслідувальні [27, с. 217–224].

Активно в цій царині працює Н. Баранник, яка поділяє граматично-стилістичні вправи й завдання на рецептивно-репродуктивні (спостереження, розпізнавання, аналіз, зіставлення, оцінювання граматичних конструкцій у словосполученнях, реченнях, текстах); реконструктивно-варіативні (добір граматичних синонімів, визначення стилістичних функцій, трансформування граматичних конструкцій шляхом вибору доцільного стилістичного варіанта); конструктивні (побудова морфологічних і синтаксичних структур висловлення відповідно до норм стилю); творчі (створення власних висловлень, редагування текстів, навчальний переклад, повний і частковий граматично-стилістичний аналіз текстів різних стилів) [31; 34].

Г. Султанова й А. Сапарбаєва пропонують систему вправ із формування лексично-стилістичної компетенції студентів, зокрема вправи, спрямовані на розпізнавання стилістичних засобів; вправи, спрямовані на визначення функцій мовних засобів у тексті; характеристика текстів, уналежнених до різних стилів, пояснення доцільності складу й функцій використаних засобів; вправи, які передбачають вживання студентами стилістичних засобів у власному мовленні в різних його жанрах і різновидах; ситуативні вправи; вправи на редагування [598; 511]. Подібною до цієї класифікації є поділ вправ А. Суєтіної відповідно до послідовності й етапності формування стилістичних умінь у навчанні російської мови китайських студентів [594, с. 186].

Пошуки щодо систематизації й удосконалення системи стилістичних вправ не припиняються. Незважаючи на певний набуток, у дослідженнях подеколи трапляється необґрунтоване поєднання методів навчання стилістики й видів вправ, помилки в дефініціях, відсутність чітких критеріїв виокремлення стилістичних вправ. Сьогодні за Aktualizувалося питання визначення системи стилістичних вправ у навчанні майбутніх учителів української мови і літератури й урахування особливостей освітнього процесу закладів вищої освіти. Ми підтримуємо думки лінгводидактів (М. Пентилюк, З. Бакум й інші) стосовно розрізнення системи вправ для навчання мови загалом і оволодіння конкретним мовним та мовленнєвим матеріалом зокрема [27, с. 198–217; 559, с. 32].

Узагальнення лінгводидактичних праць, практичний досвід роботи й експериментальне дослідження довели доцільність виокремлення у системі вправ зі стилістики української мови двох підсистем – загальної й спеціальної. Теоретично-методичним підґрунтям загальної підсистеми вправ зі стилістики стали студії українських і зарубіжних лінгводидактів (З. Бакум, О. Біляєв, М. Вашуленко, С. Караман, О. Караман, І. Лернер, М. Львов, А. Медушевський, В. Мельничайко, С. Омельчук, В. Онищук, Ю. Пассов, М. Пентилюк, К. Плиско, І. Рахманов, Л. Рожило, Л. Симоненкова, М. Скаткін, О. Текучов, М. Успенський, Л. Федоренко, С. Чавдаров та ін.). У цій підсистемі вправи скласифіковані за різними критеріями:

- 1) формою проведення: усні й письмові;
- 2) місцем виконання: аудиторні й вправи, що виконуються на етапі попередньої підготовки до практичного заняття (під час самостійної роботи студентів);
- 3) методикою виконання: колективні, групові, індивідуальні;
- 4) особливостями змісту навчального матеріалу: теоретичні й практичні;
- 5) рівнем засвоєння знань: інформаційно-рецептивні, аналітичні, реконструктивні, конструктивні (креативно-конструктивні, креативно-дослідницькі);
- 6) дидактичною метою: підготовчі, вступні (мотиваційні, пізнавальні), тренувальні, завершальні (проблемні, контрольні);
- 7) ступенем самостійності: за зразком, за інструкцією, за завданням;
- 8) особливостями мисленнєвої діяльності: індуктивні, дедуктивні, індуктивно-дедуктивні, дедуктивно-індуктивні;
- 9) видом діяльності: репродуктивні (вправи на відтворення знань) і продуктивні (вправи з елементами творчого пошуку);
- 10) рівнем когнітивної сфери: перспективно-пізнавальні (вправи на виявлення знань і розуміння теоретичного матеріалу), аналітично-синтезувальні (вправи на застосування знань, вміння аналізувати й синтезувати, порівнювати, класифікувати, аналізувати); науково-дослідницькі (вправи, що виявляють уміння потлумачувати, обґрунтовувати, досліджувати, висновкувати, узагальнювати);
- 11) видами дій із мовним матеріалом: розпізнавальні (вправи на виявлення мовних одиниць за певними ознаками), перетворювальні (вправи на перебудову мовних одиниць), конструктивні (вправи на побудову мовних одиниць);
- 12) способами активізації мовлення: імітативні (вправи за взірцем), оперативні (вправи щодо зміни мовних одиниць), аналітичні (вправи на аналіз мовних одиниць), комунікативні (вправи щодо складання висловлень) (рис. 4.11).

Загальна підсистема вправ є достатньо розробленою. Вагомим для нашого дослідження є потлумачення спеціальної підсистеми вправ зі стилістики української мови для закладів вищої освіти педагогічного спрямування. Ця підсистема зреалізовується через такі види вправ:

- 1) за етапами стилістичної підготовки: супровідні й спеціальні;
- 2) за змістом програмового матеріалу: загальностилістичні й рівневостилістичні: лексично-стилістичні, фонетично-стилістичні, граматично-стилістичні (словотвірні-стилістичні, морфологічно-синтаксичні, синтаксично-стилістичні);
- 3) за видами стилістичних умінь і навичок: стилістично-мовні, стилістично-мовленнєві, стилістично-комунікативні (стилістично-інформаційні, стилістично-інтерактивні, стилістично-перцептивні) (рис. 4.11).

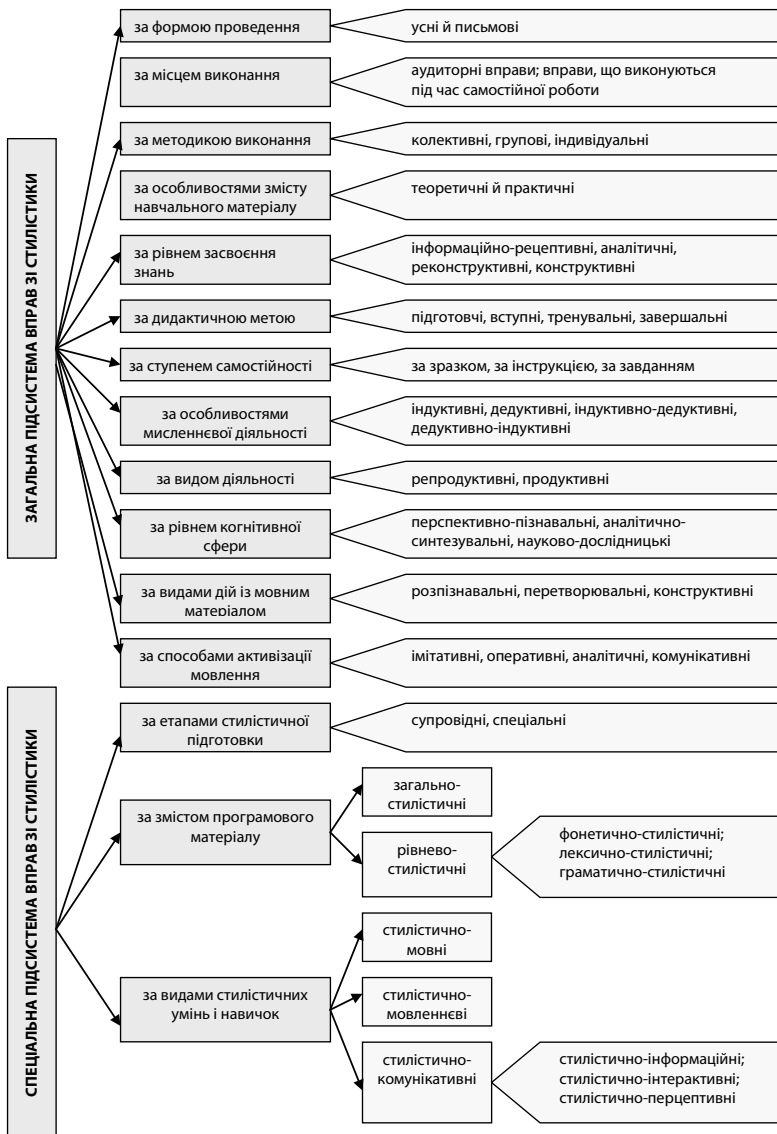


Рис. 4.11. Система вправ зі стилістики української мови в закладах вищої освіти

Використовуючи міркування М. Пентиліюк [343, с. 333], а також відповідно до етапів стилістичної підготовки студентів виокремлюємо супровідні й спеціальні вправи зі стилістики української мови. На пропедевтично-настановному етапі навчання стилістики в процесі достилістичної спеціальної лінгвістичної підготовки на практичних заняттях із вивчення базових лінгвістичних дисциплін-пререквізитів (ділова українська мова, сучасна українська літературна мова, українська діалектологія й інші) здобувачі вищої освіти виконують супровідні завдання до основних щодо функційно-стилістичного забарвлення мовних одиниць. Вправи «доповнюють, деталізують виучувану лексичну, фонетичну або граматичну тему зі стилістичного боку», але їх «не можна вважати основним засобом вироблення навичок, а тільки джерелом першого ознайомлення зі стилістичними особливостями мовних явищ» [343, с. 332–333]. Цей різновид вправ є підготовкою студентів до спеціального вивчення курсу стилістики. Наприклад, засвоюючи розділ «Синтаксис» у курсі сучасної української літературної мови, завданнями супровідних вправ є аналіз та визначення виражальних можливостей словосполучень і речень різних видів; побудова речень із використанням синонімічних конструкцій; з'ясування смислових відношень між однорідними членами речення; використання виражальних можливостей речень із вставними й вставленими компонентами й інше. На інформаційно-когнітивному етапі стилістичної підготовки майбутні учителі української мови й літератури виконують спеціальні вправи, які сприяють ґрунтовному вивченню стилістичних понять і явищ та якнайбільше формують стилістичні вміння й навички.

На означення вправ для опанування загальних понять зі стилістики використовуємо дефініцію *загальностилістичні вправи*. Такі вправи застосовуються під час засвоєння стилістичних понять *стиль, категорія функційного стилю, критерії класифікації функційних стилів, експресивні стилі, контекст, конотація, жанр, колорит* й інші:

► Потлумачити подані висловлення. Знайти в друкованих або інтернетних джерелах по три розмисли про роль стилістики як науки й навчальної дисципліни.

1. *Мова – це засіб передавати не так істину вже готову, як відкривати досі невідому; щодо того, хто пізнає, – мова щось об'єктивне, щодо пізнаваного світу – суб'єктивне* (О. Потебня). 2. *Не в тім, які речі, явища, ідеї бере поет чи артист як матеріал для свого твору, а в тім, як він використовує і представить їх, яке враження він викличе при їх помочі в нашій душі...* (І. Франко). 3. *Естетичний об'єкт виростає на кордонах слів, на кордонах мови як такої. Митець ніби перемагає мову її ж власною мовною зброєю...* (М. Бахтін). 4. *Стилісти повертають нам віру в слово – скалічене й спотворене варварським із ним поводженням, брутально розтоптане й*

Лінгводидактичні особливості навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури
зачовгане ногами, опромінене байдужістю до нього. У стилістів слово – релігія. Тобто слово в них – це все. Для них світ починається зі слова і ніколи не закінчується саме тому, що в ньому є слово (М. Слабошпицький).

► Ознайомитися з поданими визначеннями стилю. Розподілитися на три групи. Виписати визначення стилю, подані в підручниках і навчальних посібниках зі стилістики В. Домбровського, Г. Іжакевич (за заг. ред. І. Білодіда), І. Чередниченка, А. Коваль, Н. Бабич, П. Дудика й інших. Обговорити їх і підготувати повідомлення про найбільш вдале визначення. Свою відповідь обґрунтувати.

1. *Стиль – це різновид творчої мовної діяльності, тип мовомислення, мовної поведінки в різних колективно усвідомлених ситуаціях спілкування, дотримання умов комунікації в конкретних сферах культури* (С. Єрмоленко). 2. *Функціональний стиль – це суспільно усвідомлений внутрішньо цілісний (звідси гармонія стилю) спосіб використання мови, принцип відбору і комбінування мовних засобів, який забезпечує реалізацію функції суб'єктивно-духовного впливу* (Л. Мацько). 3. *Стиль – це суспільно усвідомлена, історично усталена, об'єднана певним функціональним призначенням і закріплена традицією за тією або іншою з найбільш загальних сфер соціального життя система мовних одиниць усіх рівнів і способів їх відбору, поєднання та вживання. Це функціональний різновид, або варіант, літературної мови, який вирізняється способами його використання в різних сферах спілкування й створює різні мовленнєві стилі як композиційно-текстові структури* (М. Кожина).

► Визначити стильову належність текстів. Обґрунтувати свою думку.

1. *Орисенько, доченятко моє, сонечко моє бідолашне, кровиночко! Що ти з нами робиш? Прочитала твого листа в ідальні, за обідом, і вибігла з-за столу, щоб не ридати на людях <...>.*

Орисенько, ти в мене великий оптиміст. І я не збираюсь вливати в тебе свою отруту. Дітись нам нікуди, треба бути оптимістами і дуже хотіти жити. Може, те, перед чим відступають наші фізичні сили, відступить перед духовною силою людини <...>.

Отож, будь розумницею, Орисенятчко моє, наберись мужності і мудрості, великодушності і терпіння. Оточи увагою бідну нашу безпорадну бабусю, якій багато тяжче зараз, ніж тобі. А вона ще й плаче не над собою, а над тобою («Вона така нещасна і самотня», – пише в листі).

Доцю моя, повір: я завжди з тобою, немає хвилини, щоб я не думала про тебе і не мучилась за тебе. Ти не забута ніким, ти наша люба, наша розумниця, наша гордість<...>. Ти ж у мене – мужчина. Не можна хлюпати носами археологам і дзюдюїстам. Нехай вже цим займаються поетеси. Цілую тебе, обіймаю тебе і молю за тебе Господа кожну мить (І. Жиленко).

2. Розглянути угруповання конкурентних лексичних одиниць – лише дециція в масиві інновацій, які виявляють різні тенденції розвитку сучасного

українського лексикону і потребують вироблення професійних критеріїв оцінки перспектив їхньої стабілізації в мові. Встановлення таких критеріїв можливе лише на підставі ретельного аналізу формально-семантичної будови, функціонально-стилістичного потенціалу варіантних і синонімічних номінацій. З огляду на це з'ясування чинників збереження або втрати різних означень одного означуваного, системної та комунікативної підтримки інновацій вимагають пильної уваги мовознавців як важливий показник особливостей перебігу процесів концептуалізації та категоризації світу в сучасній українській мові, як унявнення тенденцій поповнення її номінаційних ресурсів (Є. Карпіловська).

3. Почалося це з того, що я раптом захотів на Канари. Не тому, що курорт, океан, екзотика. А тому, що вчитав у одному журналі, що там десь високо в горах, у вічнозелених нетрях є плем'я, яке не говорить між собою, а пересвистується. І я подумав – от якби й у нас не говорили, а пересвистувались. Бо стільки вже наговорено, до цілковитої втрати смислу. Та ще й якоюсь мовою недолюдською, сурогатом української і російської, мішанкою, плебейським сленгом, спадком рабського духу і недолюдих понять, від чого на обличчі суспільства лежить знак дебілізму, – а при чому ж тут я? (Л. Костенко).

4. Вірую в єдиного Бога Отця, Вседержителя, Творця неба і землі, і всього видимого і невидимого. І в єдиного Господа Ісуса Христа, Сина Божого, Єдинородного, від Отця рожденного перед усіма віками – світло від світла, Бога істинного від Бога істинного, рожденного, несотвореного, єдиносущного з Отцем, що через Нього все сталося. Він задля нас, людей, і нашого ради спасення зійшов із небес, і воплотився з Духа Святого і Марії Діви, і стався чоловіком. І був розп'ятий за нас за Понтія Пилата, і страждав, і був похований, і воскрес у третій день, згідно з Писанням. І вознісся на небо, і сидить праворуч Отця. І вдруге прийде до славою судити живих і мертвих, а Його Царству не буде кінець...

5. Медикам з лікарні Мечникова у Дніпрі вдалося врятувати від смерті 86-річного місцевого жителя. До закладу пенсіонера доправили без ознак життя. Цілу ніч пролежав на крижаній землі. Температура тіла чоловіка опустилася до критичної позначки – плюс 21°C. Летальність у таких випадках становить 95%, тобто помирають 19 людей з 20.

Андрій Степанович – колишній військовий льотчик. У приватному будинку мешкав сам. Щоранку до нього приходила донька, щоб погодувати батька, а заодно перекопатися, що з ним усе гаразд. Так було і цього разу. Знайшла безпорадного старенького на подвір'ї. Лікарі не вірили, що людину в такому стані можна повернути до життя, але чоловік, загартований не легкою професією, швидко пішов на поправку. Через 10 днів самостійно їв і охоче спілкувався з медперсоналом та родичами.

- Продовжити переліки різновидів жанрів певного функційного стилю.
Публіцистичний стиль – репортаж, стаття, інтерв'ю ...
Офіційно-діловий стиль – пояснювальна записка, резюме, заява ...
Науковий стиль – реферат, наукова рецензія, підручник ...
Розмовний стиль – прохання, обіцянка, розіграш ...
Художній стиль – байка, фейлетон, новела ...
- Написати автобіографію в офіційно-діловому й художньому стилях.

Проаналізувати використання мовних засобів.

До *рівнево стилістичних вправ* уналежнюємо лексично-стилістичні, фонетично-стилістичні, граматично-стилістичні (словотвірно-стилістичні, морфологічно-синтаксичні, синтаксично-стилістичні) вправи. Виконуючи лексично-стилістичні вправи, студенти здійснюють стилістичну диференціацію словникового складу української лексики; простежують стилістичні можливості полісемії; визначають функційно-стилістичний різновид лексично-семантичних пластів, їхні зображально-виражальні можливості й закономірності застосування в різних функційних стилях; аналізують експресивне забарвлення слів; характеризують тропи й інше. У процесі вивчення фонетичної стилістики студентам пропонувалися такі фонетично-стилістичні вправи:

► *Перша група*: Ознайомитися з висловленням І. Огієнка й прокоментувати його. Назвати винятки щодо чергування у – в, і – й. Дібрати по три приклади з сучасних українських художніх творів на кожен вид чергування.

Ті, хто не має чуття гармонійності мови, хапаються за правила зміни в, і на у, й, і хочуть проводити це скрізь, «послідовно». А між тим правило цієї зміни має десяток винятків! При цій зміні велику роль грає й звукова музикальність вимови (І. Огієнко «Наша літературна мова»).

Друга група: Ознайомитися з висловленням І. Огієнка й потлумачити його. Назвати види подвійних граматичних форм української мови. Дібрати шість прикладів використання подвійних форм із сучасних українських художніх творів.

Так, більшість правил нашої літературної вже міцно усталені на одну форму, але при цьому маємо також і певне число живих подвійних форм. Це закон для кожної літературної мови. <...> Ці подвійні форми виявляють гнучкість української мови, таку притаманну живій народній мові (І. Огієнко «Наша літературна мова»).

► Знайти випадки чергування звуків української мови й пояснити їх. 1. *Розмовляй у родині своїй тільки рідною мовою.* 2. *Бережи своє особове ім'я й родове прізвище в повній національній формі й ніколи не змінйай їх на чужі.* 3. *Кожний, хто вважає себе свідомим членом свого народу, мусить пильно навчатися своєї соборної літературної мови.* 4. *Де б ти не жив – чи в своїм ріднім краї, чи на чужині, – скрізь і завжди мусиш уживати тільки однієї соборної літературної мови й вимови...*

► Переписати речення, обираючи з дужок правильний звуковий варіант слів. Обґрунтувати вибір.

1. (В, У)сенсаціональна мова, що нею (у, в)рядують, пишуть книжки, на(у, в)чають по школах (і, ї) говорить більшість інтелігенції, зветься мовою літературною. 2. Соборна літературна мова надає своєму народ(у, ові) глибокого почуття (в, у)сенсаціональної одності, де (б, би) він не жив (і, ї) до якої держави він не належав (б, би). 3. Народ, що не має соборної літературної мови, не має (ї, і) (у, в)сенародних завдань: свідомою нацією він не стане (ї, і) державним не буде. 4. Не (робімо, робім) (з, із, зі) свого єдиного народу кількох народців! 5. (У,В)сі (у, в)чителі інших предметів мусять завжди звертати пильну увагу, щоб (ї, і) на їхніх годинах панувала чиста літературна мова. 6. Кожний батько повинен завжди пам'ятати, що найголовніший (у, в)читель рідної мови для своїх дітей – то він сам (з, із, зі) своєю дружиною. 7. Студент вищої школи, де (б, би) він не (в, у)чився, мусить добре знати (і, ї) рідномовну термінологію свого фаху (За творами І. Огієнка).

► Віднайти слова, до яких можна дібрати фонетичні варіанти. Обґрунтувати вибір автора.

1. Уживання в літературі тільки говіркових мов сильно шкодить культурному об'єднанню нації. 2. Не вільно вчителю оправдувати свого незнання рідної мови нефаховістю. 3. Пильнуйте всіма силами, щоб перша мова вашої дитини була справді матірня – своя рідна. 4. Учений-мовознавець мусить усі сили свої віддавати найперш на створення всенациональної літературної мови. 5. Набудьмо звичку звертатись до словника (За творами І. Огієнка).

► Визначити види звукових повторів та їхні стилістичні функції.

1. Стою на молитві при Божім Престолі,
І хиляться долу коліна:
«Пошли, Боже, Рідному Краєві Волі,
Нехай оживе Україна!» (І. Огієнко «При Божім Престолі»).
2. Не говори, що Правда вмерла, –
Вона живе між нами всюди,
І з-під її святого берла
Ще родяться чесотні люди (І. Огієнко «Не говори»).
3. Вставаймо ж усі ми, вставаймо повсюди,
Хапаймося міцно за зброю.
Хай вільно зітхнуть нам намучені груди,
До бою, до бою, до бою!... (І. Огієнко «Наш бій за державність»).
4. В чужих руках Свята Софія,
Стоїть німа, як та вдовиця,
І плаче Матінка Марія,
Без неї ж Київ – не столиця... (І. Огієнко «Воскресіння України»).

5. *Й Отців зібралось довгі сотні,
Й з народом разом йшли до бою, –
За Праву Віру всі охотні
Накласти сміло головою!* (І. Огієнко «Наш бій за державність»).
6. *А Турок зчорнів, немов хмара грозова, –
Йому ця Святиня нелюба,
Й тенета плетуться з зрадливого слова
В невіри цього душогуба...* (І. Огієнко «Наш бій за державність»).
7. *Я все життя орав та сіяв
І обробляв Господню ниву,
І дух святий на поміч вів,
І думку яру, й думку сиву!* (І. Огієнко «Свята Біблія відвічна»).

До виокремлення у спеціальній підсистемі вправ зі стилістики *стилістично-мовних, стилістично-мовленнєвих і стилістично-комунікативних* вправ призвели такі чинники:

1. Наявність стилістики мови (описової, стилістики ресурсів) й стилістики мовлення (функційної). В. Виноградов вирізняв у стилістиці три співвідносних напрями досліджень із своєю проблематикою, завданнями, критеріями й категоріями: стилістика мови як «система систем», або структурна стилістика; стилістика мовлення і стилістика художньої літератури [83, с. 20]. Щодо наявності функційної стилістики класичною є теза Г. Винокура: «Мова взагалі є тільки тоді, коли вона вживається» [84, с. 221]. За Л. Мацько, О. Сидоренко, О. Мацько, «стилістика мови вивчає, описує і кваліфікує наявні в структурі національної мови стилістичні засоби», а «стилістика мовлення вивчає використання стилістичних засобів, наявних у системі мови, в суспільній чи індивідуальній мовній практиці» [323, с. 21–22]. Н. Бабич небезпідставно стверджує, що сьогодні недостатньо висвітлені в лінгвістичній літературі такі ознаки інтонації, як темп мовлення, тембр, мелодика, паузи, інтонаційна динаміка й інше, що дослідниця уналежнює до царини стилістики мовлення [13, с. 23]. В академічному виданні «Сучасна українська літературна мова. Стилістика» (за редакцією І. Білодіда) виокремлений розділ «Стилістика усного мовлення» [599, с. 503–583], у якому Д. Баранник потлумачує мовноструктурні особливості й внутрішню стилістичну диференціацію усного літературного мовлення, зокрема діалогу й монологу.

2. Поділ стилістичних умінь і навичок на дві групи (В. Мельничайко, М. Пентилюк, Т. Чижова й інші): уміння й навички, пов'язані із засвоєнням стилістично забарвлених засобів мови та вміння й навички, спрямовані на оволодіння стилістично диференційованим зв'язним мовленням [332, с. 69].

3. Виокремлення мовної, мовленнєвої й комунікативної компетентностей у процесі вивчення української мови в закладах вищої освіти й закладах загальної середньої освіти, а також мовної та мовленнєвої змістових ліній навчання в шкільних програмах з української мови (Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, К. Климова, О. Кучерук, Л. Мацько, Л. Мамчур, А. Нікітіна, В. Новосолова, М. Пентиліук, О. Семенов, Т. Симоненко, Л. Скуратівський, Г. Шелехова й інші).

Деякі лінгводидакти диференціюють уміння на мовленнєві (М. Баранов), мовленнєвомислительні (Н. Іпполітова, Т. Ладиженська, М. Львов, Т. Пахнова, Л. Федоренко) й комунікативні (О. Купалова, В. Капінос). У лінгводидактиці відомі поділи вправ за означеними критеріями та з урахуванням дихотомії «мова – мовлення», зокрема Є. Пассов вирізняє умовно-мовленнєві (формування навичок) й мовленнєві (формування умінь) вправи [409], М. Ільїн – мовні й мовленнєві [190], З. Бакум – фонетично-лінгвістичні, фонетично-мовленнєві, фонетично-комунікативні [26], І. Дроздова – мовні, умовно-мовленнєві, мовленнєві [162] тощо.

Стилістично-мовні вправи спрямовані на опис і визначення стилістично забарвлених мовних засобів (фонем, морфем, слів, словоформ, словосполучень, синтаксичних конструкцій) та їх варіантних співвідношень. Вони зорієнтовані на аналіз тексту певного функційного стилю, виявлення мовних ознак функційних стилів української мови, віднаходження мовних засобів (фонетичних, лексичних, граматичних), їхню класифікацію та визначення стилістичних функцій, характеристику експресивно-семантичного забарвлення слів, аналіз поєднання слів у певному контексті, потлумачення синонімічних синтаксичних конструкцій; з'ясування колориту поданого тексту, класифікацію мовних засобів за стилістичними й стильовими ознаками (стилістичним і стильовим значенням, стилістичним забарвленням тощо), виявлення й характеристику стилістично нейтральних і стилістично забарвлених мовних засобів, з'ясування співвідношення мовних одиниць зі сферою вживання, визначення стилістичного значення мовних одиниць (офіційності, академізму, риторичності, розмовності тощо), добір синонімічних і антонімічних мовних одиниць на різних рівнях (лексичному, фразеологічному, словотвірному, морфологічному, синтаксичному), аналіз тропів і фігур стилістичного синтаксису й інше:

► Визначити стильове й стилістичне значення поданих слів. Три пари слів ввести в речення й потлумачити їх стилістичне вживання. За потреби використати тлумачний словник.

Анахорет – пустельник – відлюдник – самотник, візуально – наочно, гладшати – товстішати, гладушник – чистотіл, іпотека – позика, назворот – навпаки, скрипник – скрипаль, скраєчку – скраю, товмачити – тлумачити, хуга – хуртовина, товпище – натовп, розвір – провалля, посмачити – прикрасити, сьогодні – нині, оповз – зсув, мільйончик – мільйонер, лімузинчик – лімузин.

► Проаналізувати фонетичні засоби, використані в поезії. Визначити види звукових повторів та їхнє стилістичне навантаження.

1. Під перелітним небом мріє –
Маліє зраджена душа...
Замру на збитому порозі –
Це проминуло, те було,
І лиш чорнобиль при дорозі
Останнє береже тепло (Л. Голота).

2. І – навстіж двері!
Протяг – в ніч,
і – колесом дорога,
і – не затоптані стежки,
і – тятива порога!
Навідліз!
Напролом!
Нагін! –
кривавиться із хрустом... (Л. Голота).

► Віднайти у тексті тропи і фігури стилістичного синтаксису й довести доцільність їхнього вживання.

1. Щоб цілий вік молитись цій любові,
Щоб цілий вік шукати її проклять!
Лукавити – і не злукавить й словом.
Любити мить – і вічність проридать... (Л. Голота).

2. Вечірній сон закоханого літа
і руки, магнетичні уночі.
Вродлива жінка, ласкою прогріта,
лежить у літа осінь на плечі (Л. Костенко).

Загальноновизнаним є те, що «ефективність спостережень над мовними засобами значно підвищиться, якщо вони проводяться в аспекті мовленнєвої діяльності, тому що тільки в цьому разі проблема вибору мовного засобу ... перестає бути штучною, наповнюється практичним смислом, стає навчальною проблемною ситуацією» [203, с. 6]. В. Капінос зауважує: «Стилістика робить можливим організацію навчання рідної мови як мовленнєвої діяльності або, що те ж саме, як засобу спілкування» [Там само, с. 13].

Стилістично-мовленнєві вправи – вправи, які навчають студентів послуговуватися мовними одиницями різних рівнів. Ці вправи спрямовані на перевірку рівня оволодіння базовими мовленнєвими поняттями (стилі, типи, форми мовлення, види мовленнєвої діяльності й інші); розуміння, інтерпретування й оцінювання тексту, сприйнятого на слух, або прочитаного; розрізнення в тексті основної й другорядної інформації; здатність аналізувати текст і характеризувати його структуру, види зв'язку речень

у ньому й мовні засоби міжфразного зв'язку; з'ясування семантично-естетичних і емоційно-експресивних відтінків мовних засобів у різних жанрах і видах усного й писемного мовлення; аналіз мовностилістичних особливостей монологічного й діалогічного мовлення (особливості вимови, інтонації, дотримання стилістичних норм сучасної української літературної мови, характеристика правильності побудови синтаксичних конструкцій та інше); добір мовних засобів відповідно до стилю, жанру й типу мовлення; критичне осмислення мовленнєвої діяльності; удосконалення стилю написаного й інші. Вони передбачають роботу з інтерпретування й творення текстів різних функційних стилів і жанрів. Наприклад:

► Написати есе з теми (на вибір): «Чи потрібно припинити емігрування української молоді», «Ваше ставлення до поради не оголошувати школярам оцінки на уроці», «Послугування гаджетами на уроках: позитивне й негативне».

► З'ясувати правильність використання мовних засобів у автобіографії. Зредагувати текст.

Я, Іванець Свєта Петрівна, народилася 14 січня 1992 року в м. Городок Хмельницької області.

У вересні 1999 року я пішла до першого класу просторої Городоцької середньої школи номер 2. Навчалася відмінно, тому була нагороджена золотою медаллю.

Один рік я визначала зі своєю майбутньою професією. У 2011 році вступила до КПНУ імені Івана Огієнка на фізико-математичний факультет за спеціальністю «Фізика». Закінчила з червоним дипломом.

► Потлумачити структурно-граматичну своєрідність усного монологічного мовлення й дотримання стилістичних норм сучасної української літературної мови.

► Укласти (за вибором студентів) переконувальний / спонукально-орієнтувальний / пізнавальний / повідомлювальний монолог. Проаналізувати використання мовних засобів за різними рівнями, що визначають стильову специфіку.

► Ознайомитися з полілогом «Українська лінгвостилістика та культура мови на межі століть: полілог поколінь» (*Українська мова*. 2016. № 4. С. 24–40). За допомогою яких мовних засобів передається зацікавленість певною темою? Визначити функції цього полілогу (комунікативна, продуктивна, інтенгувальна, детермінантна, контентотвірна, новаторська, рекламна й інші). Обґрунтувати свої міркування.

Стилістично-комунікативні вправи виробляють уміння послугуватися мовними засобами залежно від ситуації спілкування (комунікації). Класифікацію вправ із формування комунікативних умінь і навичок здійснювали О. Біляєв, Л. Варзацька, О. Кучерява, Г. Лещенко, С. Омельчук, Е. Палихата й інші. Враховуючи розмисли О. Кучерук [286, с. 98], конста-

туємо, що стилістично-комунікативні вправи навчають орієнтуватися в різних ситуаціях (актах) спілкування, комунікативно виправдано добирати вербальні й невербальні засоби та способи оформлення думок і почуттів, віднаходити переконливі аргументи для спілкування, змінювати стратегію й комунікативну тактику, водночас дотримуватися культури мовлення й норм мовленнєвого етикету, толерантного ставлення до висловлень інших. Дослідниця звертає увагу на те, що одиницями комунікації є процесуальні мовленнєві акти, а не тексти [281, с. 78]. Виконуючи такі вправи, студенти застосовують знання мови в певному виді комунікації, навчаються спілкуватися з різними людьми безпосередньо або дистанційно (зокрема, онлайн), набувають навичок роботи в групі, оволодівають соціальними ролями й добирають для цього необхідні вербальні й невербальні мовні засоби.

На думку Ф. Бацевича, спілкування (комунікація) є комплексним поняттям й «охоплює всі можливі типи процесів взаємозв'язку і взаємодії людей: інформаційний (обмін інформацією), інтерактивний (зв'язки і впливи учасників) і перцептивний (сприйняття органами чуттів)» [35, с. 27]. Учений зазначає: «Термін «комунікація» можна вживати як синонім терміна «спілкування» з метою наголошення на процесах соціальної взаємодії, що розглядаються в їхньому знаковому втіленні» [Там само, с. 28]. Відповідно до типів взаємозв'язку й взаємодії учасників комунікації (спілкування) підвидами стилістично-комунікативних вправ є *стилістично-інформаційні*, *стилістично-інтерактивні* й *стилістично-перцептивні*.

Стилістично-інформаційні вправи спрямовані на приймання й передавання інформації та обмін думками із дотриманням норм сучасної української літературної мови:

➤ Запропонувати тему й текст повідомлення для публічного обговорення з різними категоріями співбесідників – учнями, педагогічним колективом школи – під час перебування на виробничій педагогічній практиці. Проаналізувати використання мовних засобів.

➤ Створити повідомлення на обрану тему й репрезентувати його за допомогою інтерактивного способу зі звуковим супроводом. Проаналізувати використання мовних засобів.

➤ Створити повідомлення з теми «Стилістичне навантаження роду іменника» двома способами – за допомогою створення тексту і представлення цієї ж інформації в таблиці. Проаналізувати використання мовних засобів.

➤ Підготувати інформацію (5–6 речень) про психологічні особливості учнів-підлітків для спеціального повідомлення її батькам. Перетворити цю інформацію для повідомлення її учням-підліткам. Проаналізувати особливості мовних засобів у інформації двох типів.

► Опрацювати (на вибір) матеріал параграфу зі шкільного підручника з української мови для 9 класу. Розмежувати інформацію на основну й додаткову, оцінити її стосовно вагомості для розкриття теми і проаналізувати мовні засоби.

► Віднайти в інтернетній мережі інформацію (наукові публікації) про стилістичне використання словотворчих засобів і обрати найбільш інформативну наукову студію. Проаналізувати стилістичне навантаження мовних засобів.

► Дібрати найновіші робочі матеріали для повідомлення «Конфесійний стиль» (до двох сторінок формату А-4, 14 кегль, 1,5 інтервал), обмінятися матеріалами з одногрупником й оцінити їхню вагомість тощо. Проаналізувати використання мовних засобів.

Стилістично-інтерактивні вправи навчають різним типам взаємодії у процесі комунікації, вмінню використовувати мовні засоби, зреалізувати комунікативні дії й стратегію мовленнєвого впливу:

► Дібрати мовні засоби для висловлення прохання, наказу, заклику й проаналізувати їх.

► Поспілкуватися за допомогою sms-повідомлень про проведення на факультеті Дня рідної мови. Проаналізувати використання мовних засобів.

► Виконати запис телефонної розмови зі своїм одногрупником про улюблених українських співаків і проаналізувати мовні засоби.

► Створити в інтернетній спільноті тему для обговорення (на вибір). Ознайомити одногрупників і проаналізувати дібрані мовні засоби.

► Розподілитися на пари й укласти діалоги (на вибір) розмови батька й доньки (сина) про вибір майбутнього фаху / двох одногрупників про ставлення до сучасного реформування освітянської галузі / двох подруг (друзів) про майбутній літній відпочинок / куратора й студента про враження від перегляду вистави. Проаналізувати використані вербальні й невербальні засоби комунікації.

► Зімпровізувати Skype-діалог зі студентом з іншого закладу вищої освіти про особливості вивчення навчальних дисциплін за вибором студента. Проаналізувати використані вербальні й невербальні засоби комунікації.

► Дібрати приклад блогового полілогу з мережевої комунікації. Охарактеризувати полілог на стилістичному рівні. Визначити особливості інтернетної комунікації.

Стилістично-перцептивними називають вправи, зорієнтовані на сприймання, пізнання й розуміння комунікантами один одного, встановлення взаєморозуміння на основі взаємосприймання. Наприклад:

► Представити глузливий варіант спілкування вчителя української мови й студента про недоліки проведеного уроку на педагогічній практиці. Проаналізувати наявні мовні засоби.

► Запропонувати злоблिवе спілкування між директором школи й класним керівником про методично неправильну організацію й проведення батьківських зборів. Проаналізувати мовні засоби.

Важливим є застосування ситуаційних завдань, наприклад:

► Уявити ситуацію, що Ви і Ваш однокласник схиляєтеся до різних позицій про виокремлення / невиокремлення стилю права. Відтворити спілкування, дотримуючись принципів ввічливості й терпимості до різних поглядів. Охарактеризувати використані мовні засоби.

► Уявити ситуацію, що у Вас і Вашого однокласника різні погляди на послуговування сучасними гаджетами на уроках української мови. Відтворити діалог і проаналізувати вербальні й невербальні засоби комунікації один одного.

► Уявити ситуацію, що у Вашого однокласника захворіла бабуся. Запропонувати варіант діалогу. Проаналізувати, за допомогою яких мовних засобів виражається співчуття, підтримка й інше.

► Уявити ситуацію, що Вам набридло слухати розповідь однокласника про святкування дня народження. Запропонувати варіанти завершення комунікації й розіграти діалог. Проаналізувати використані мовні засоби.

Стилістичні вправи за видами стилістичних умінь і навичок вибудовують ієрархію, в якій відносно початковим рівнем є стилістично-мовні вправи, середнім – стилістично-мовленнєві, найвищим – стилістично-комунікативні (рис. 4.12).

Практика експериментального навчання стилістики доводить правильність твердження З. Бакум про недоцільність переваги певної класифікації вправ і методичну доцільність поєднання під час вивчення мови різних видів вправ, адже «застосування одних типів завдань автоматично припускатиме використання й усіх інших» [26, с. 143].

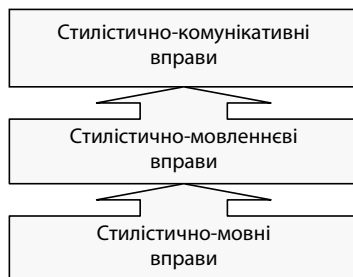


Рис. 4.12. Ієрархія стилістичних вправ за видами стилістичних умінь і навичок

З-поміж дидактичних вимог до добору вправ зі стилістики української мови – відповідність сучасним підходам до навчання, принципам, мето-

дам і прийомам навчання стилістики української мови; єдність навчання й виховання; науково обґрунтована послідовність і підвищення ступеня складності; проблемність; глибинне й цілісне вивчення стилістичного явища; перспективність, наступність й систематичність; урахування науково-теоретичного рівня програмового матеріалу; зорієнтованість на розвиток особистості майбутнього вчителя; реалізація диференційованого й індивідуального підходу до здобувачів вищої освіти; єдність наукової та навчальної діяльності студентів; дослідницьке спрямування навчання стилістики; професійна спрямованість; здійснення міждисциплінарних, внутрішньорівневих і міжрівневих зв'язків; відповідність і співвідношення із розділами сучасної української літературної мови; охоплення різних функційних стилів, типів і жанрів мовлення; часткове підпорядкування змісту вправ роботі з типовими помилками в мовленні студентів; різноманітність змісту й видів вправ; оптимальне співвідношення колективних, групових, індивідуальних форм роботи й інші.

Отже, узагальнення набутоків у царині педагогіки, дидактики й методики навчання мови уможливило вирізнення у системі вправ зі стилістики української мови загальної та спеціальної підсистем. Стилістичні вправи якнайбільше сприяють осмисленню й закріпленню знань зі стилістики української мови, виробленню стилістичних умінь і навичок та формуванню стилістичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

4.4. Технології навчання стилістики української мови в закладах вищої освіти

Сучасна особистісно зорієнтована педагогіка потребує часткового переосмислення питань організації освітнього процесу в закладах вищої освіти. Відтак за Aktualізувалося застосування педагогічних технологій. Ці площини досліджень привертають увагу українських (А. Алексюк, І. Богданова, С. Вітвицька, І. Дичківська, З. Курлянд, О. Падалка, О. Пехота, О. Пометун, С. Сисоєва, Т. Туркот, М. Фіцула й інші) і зарубіжних (Б. Блум, Г. Гейс, О. Декролі, Дж. Дьюї, Дж. Келор, У. Кілпатрік, М. Кларін, Е. Паркхерст, Г. Селевко, В. Серіков, М. Сибірська, В. Сластьонін, В. Слободчиков, А. Хурторської, Д. Чернилевський, Р. Штайнер й інші) педагогів і дидактів. У потлумаченні педагогічної технології досі немає одностайності з-поміж учених. Її розглядають як засіб навчання (В. Бухвалов, Н. Крилова, Б. Лихачов, В. Паламарчук, С. Смірнов й інші), спосіб виконання навчальних завдань (В. Беспалько, О. Кушнір, В. Монахов, В. Сластьонін, М. Чошанов й інші), метод планування (А. Воронін, В. Симоненко й інші), компонент педагогічної майстерності (Н. Щуркова й інші), науковий напрям (В. Гузеєв, Р. Кауфман, П. Підкасистий та інші), багатовимірне поняття (В. Боголюбов, М. Кларін, Є. Коротаєва, Г. Селевко, Р. Томас, В. Штейнберг й інші) тощо.

У науковому обігу сьогодні подибуємо дефініції *освітні технології*, *педагогічні технології*, *технології навчання* (дидактичні технології). Ураховуючи погляди Л. Буркової [68, с. 18–19] та С. Вітвицької [87, с. 150–151], вважаємо, що ці поняття мають певну підпорядкованість (рис. 4.13).



Рис. 4.13. Підпорядкованість технологій в освіті

Освітні технології є найбільш загальним утворенням і характеризують загальну стратегію розвитку освіти, педагогічні технології втілюють тактику їхньої реалізації, технології навчання (дидактичні технології) визначають шляхи засвоєння конкретного навчального матеріалу в межах навчальної дисципліни [616, с. 176–178]. Сьогодні в дидактиці нараховується більше 500 педагогічних технологій [514], вирізнених за різними критеріями.

На думку В. Серікова, *технологія навчання* – це закономірна педагогічна діяльність, що реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу, і якій притаманний більш високий ступінь ефективності, надійності й гарантованості результату, ніж традиційним способам навчання [530]. Це визначення вважаємо робочим.

Упровадження технологій навчання в процесі навчання української мови в закладах вищої освіти проаналізовано в студіях В. Бадер, З. Бакум, О. Горошкіної, М. Греб, Н. Грони, І. Дроздової, О. Захарчук-Дуке, Л. Златів, С. Карамана, К. Климової, О. Копусь, І. Кухарчук, О. Любашенко, І. Нагрибельної, А. Нікітіної, М. Оліяр, Г. Онкович, Н. Остапенко, Л. Попової, Н. П'яст, О. Решетілової, В. Руденко, О. Семенов, Л. Сімоненко, Л. Сугейко, Т. Симоненко, С. Шийки й інших (табл. 4.10).

Таблиця 4.10

Технології навчання в українській лінгводидактиці вищої школи

Дослідник	Сфера впровадження	Різновиди технологій навчання
Г. Онкович (1995 р.) [396; 327]	Навчання української мови студентів-нефілологів	Медіаосвітні технології
О. Семенов (2005 р.) [525]	Професійна підготовка майбутніх учителів-словесників	Інформаційні технології

Дослідник	Сфера впровадження	Різновиди технологій навчання
О. Любашенко (2007 р.) [311]	Навчання української мови у вищій школі	Технології навчальної співдіяльності
Т. Симоненко (2007 р.) [534]	Формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів-філологів	Кредитно-модульна й рейтингова технології
С. Караман (2010 р.) [210]	Лінгводидактична підготовка майбутнього вчителя-словесника	Технології інтенсивного навчання, співдіяльності, інформаційно-комунікаційні технології
І. Дроздова (2010 р.) [162]	Формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ	Модульні, інтерактивні (комунікативно-ділові) технології навчання
К. Климова (2010 р.) [212]	Формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів	Інтерактивні технології (імітаційне моделювання ситуацій, ігрова й проектна діяльність), технології медіанавчання
Н. П'яст (2010 р.) [406]	Заняття з української мови (за професійним спрямуванням)	Інтерактивні технології
В. Руденко (2010 р.) [498.]	Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх філологів	Інтерактивні технології
Н. Остапенко (2010 р.) [403]	Формування лінгводидактичної компетентності у майбутніх учителів української мови і літератури	Технології кредитно-модульного, проблемного, особистісно-зорієнтованого, розвивального навчання, співробітництва, методичного (педагогічного) проектування
В. Бадер (2012 р.) [19]	Навчання української мови майбутніх учителів початкових класів	Інформаційно-комунікаційні технології
О. Копусь (2012 р.) [238]	Формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів	Проектні, інтерактивні, кооперативні, інформаційно-комунікаційні, проблемно-модульні технології
А. Нікітіна (2013 р.) [369]	Формування дискурсних особистостей майбутнього учителя-словесника й учня	Технології педагогічного дискурсу, створення методичного архіву вчителя-словесника, інформаційні технології
Л. Сугейко (2013 р.) [591]	Проведення занять із сучасної української мови	Інтерактивні технології

Дослідник	Сфера впровадження	Різновиди технологій навчання
О. Горошкіна (2013 р.) [124]	Формування креативності майбутніх учителів української мови і літератури	Проектні технології
Л. Златів (2014 р.) [184]	Викладання мовознавчих дисциплін для студентів-філологів	Інформаційно-комунікаційні технології
Л. Попова (2014 р.) [439]	Формування професійної компетентності студентів-майбутніх філологів	Інформаційно-комунікативні технології
О. Захарчук-Дуке (2015 р.) [181]	Розвиток культури мовлення майбутніх учителів української мови і літератури	Інформаційно-комунікаційні технології, зокрема вікі-технології, подкасти, блоги
І. Кухарчук (2015 р.) [271]	Підготовка майбутніх філологів	Інформаційно-комунікаційні технології
О. Горошкіна, С. Караман, З. Бакум, О. Караман, О. Копусь (2015 р.) [475]	Навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі	Кредитно-модульні технології, технології проблемного навчання
М. Оліяр (2015 р.) [389]	Формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів	Когнітивно-гіпертекстові, дискурсивні технології, технології педагогічного портфоліо
І. Нагрибельна (2016 р.) [362]	Методика самостійної роботи у фаховій підготовці майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови	Проблемно-модульні, інформаційно-комунікаційні, зокрема інтеграційні, тренінгові технології, діалогові технології, технології дистанційного навчання
О. Решетілова (2016 р.) [493]	Навчання майбутніх документознавців української професійної лексики	Інформаційно-комунікаційні, мультимедійні, інтерактивні, ігрові технології та кейс-технології
Л. Сімоненко (2016 р.) [546]	Формування методичної компетентності майбутніх учителів української мови	Модульні, інформаційно-комунікаційні, ігрові технології, кейс-технології
М. Греб (2017 р.) [130]	Навчання лексикології та фразеології майбутніх учителів початкових класів	Інформаційно-комунікаційні, зокрема інтеграційні, тренінгові, діалогові, електронні (зокрема SMART Board) і проблемно-дослідницькі технології

Дослідник	Сфера впровадження	Різновиди технологій навчання
С. Шийка (2017 р.) [657]	Методика навчання української мови за професійним спрямуванням	Інформаційно-комунікаційні технології
Н. Грона (2018 р.) [134]	Підготовка студентів педагогічного коледжу до формування в молодших школярів текстотворчих умінь	Інформаційно-комунікаційні, ігрові, проектні, інтерактивні, проблемні технології, кейс-технології, технології кооперативного й колективно-групового навчання

Ми цілком підтримуємо міркування І. Богданової, що «Необхідною умовою досягнення очікуваних позитивних результатів у реформуванні середньої школи стає оновлення підготовки педагогічних працівників, яку здійснюють педагогічні університети, інститути, коледжі та училища» [412, с. 195]. На часі впровадження технологій навчання в освітній процес закладів вищої світи. Сьогодні відомі класифікації навчальних технологій за різними категорійними ознаками. Відповідно до тематики дослідження нашу увагу, передусім, привернули технології навчання, що уможливають оновлення традиційного освітнього процесу в закладах вищої освіти під час вивчення стилістики української мови. Зокрема, інтерактивні (кооперативне й колективно-групове навчання, ситуативне моделювання, опрацювання дискусійних питань), інформаційно-комунікаційні, медійноосвітні, проблемно-дослідницькі технології навчання, технології проектного навчання, технології модульного навчання й інші.

У сучасному особистісно зорієнтованому підході до навчання стилістики найбільш вагомими, на нашу думку, є *інтерактивні технології навчання*, адже «Домінуюча форма навчального спілкування – діалог, який сприяє створенню атмосфери співробітництва» [412, с. 187]. Інтерактивні технології зреалізуються через діалогове навчання, у процесі якого викладач і студенти спілкуються й співпрацюють через обмін знаннями, ідеями та способами діяльності задля досягнення запланованих результатів в умовах доброзичливості й взаємної підтримки [244, с. 119; 436, с. 29]. О. Горошкіна безапеляційно стверджує, що «Інтерактивне навчання – це діалоговане навчання, під час якого здійснюється взаємодія вчителя й учня, учня й учнів, занурення в комунікацію» [120, с. 7]. На думку О. Пометун і Л. Пироженко, в інтерактивному навчанні використовуються кооперативне (парна й групова робота) й колективно-групове навчання (одночасна спільна, або фронтальна робота академічної групи), технології ситуативного моделювання (ігрова модель) й опрацювання дискусійних питань [436]. О. Кучерук упевнена, що «сучасні технології інтегрують більшість існуючих загальних і спеціальних методів навчання й надають їм, відповідно до суспільних вимог, якісно нового освітнього рівня» [283, с. 30].

У процесі експерименту інтерактивна технологія кооперативного навчання застосовувалася шляхом роботи студентів у парах, трійках і малих групах упродовж обговорення теоретичних питань, коли потрібно було передусім опрацювати необхідний матеріал зі стилістики, обмінятися думками й висновкувати перед академічною групою. Так майбутні вчителі-словесники опрацьовували поняття *стильової норми*, ознайомлюючись у групах з поглядами різних дослідників (С. Єрмоленко, Л. Мацько, П. Селігея, Т. Трошевої й інших). Вивчаючи стилістичне навантаження антонімів, малі групи отримували для аналізу тексти різних функційних стилів, жанрів, колоритів тощо. Викладач розвиває в студентів навички спілкування, вміння досягати консенсусу, уникає великих затрат часу. Завершальний етап цієї роботи – колективне обговорення. Продуктивними були такі варіанти організації роботи груп, як *діалог, синтез думок, спільний проект, пошук інформації, коло ідей* тощо.

Технологія колективно-групового навчання уможлиблює одночасне обговорення студентами складних або суперечливих (що містять різні погляди) стилістичних питань. За допомогою цієї технології досить вдалим є опрацювання питань, пов'язаних із процесом метафоризації тощо. Застосовуючи *мозковий штурм*, викладач передусім формулює проблему (наприклад, чи виправданим є послуговування питомо українською лексикою як паралеллю до термінів іншомовного походження в науковому й публіцистичному стилях), студенти висловлюють різноманітні ідеї, припущення, коментарі, відповідають на провокаційні запитання викладача, подеколи змінюють свої погляди й так доходять висновку. Насамкінець – запропоновані ідеї обговорюються й підбиваються підсумки. Завдання викладача – опосередковано спонукати студентів академічної групи брати участь в обговоренні, вислуховувати різні (подеколи – полярні) думки й демонструвати повагу до міркувань студентів, не дозволяти будь-кому домінувати. *Метод кейсів* передбачає створення викладачем такої ситуації, коли студентам необхідно буде ухвалити певне рішення [616, с. 325]. Майбутні вчителі-словесники отримують певний обсяг інформації, яка є достатньою для подальшої роботи й водночас не переобтяжує їх. Наведено приклад вивчення теми «Стилістичні функції словотворчих засобів» за допомогою заявленої технології:

1. Позааудиторне самостійне вивчення студентами певної ситуації. Попередня підготовка передбачає опрацювання літератури, зокрема підручників і навчальних посібників зі стилістики української мови (І. Білодіда, І. Чередниченка, А. Коваль, Н. Бабич, Л. Мацько, О. Пономарева, П. Дудика й інших), монографічних видань, а також додаткових джерел (Б. Антоненко-Давидович «Як ми говоримо», І. Вихованець «Розмовляймо українською: мовознавчі етюди», Г. Голосовська «Активні дієприкметники в українській літературній мові: уживати чи ні?», К. Городенська «Українське

слово у вимірах сьогодення», Р. Зорівчак «Боліти болем слова нашого...»: поради мовознавця», Є. Карпіловська «Активні ресурси сучасного українського словотворення» і «Соціальні чинники динаміки норм в українській мові кінця ХХ – початку ХХІ століття: система та узус», Н. Клименко «Осново- і словоскладання у процесах номінації сучасної української мови», І. Кочан «Словотвірні норми і термінологія», О. Пономарів «Культура слова: Мовностилістичні поради», І. Фаріон «Мовна норма: знищення, пошук, віднова (культура мовлення публічних людей)» й інші).

2. Формулювання викладачем основних питань кейсу. Вступне слово викладача. Зокрема, акцентування уваги на обговоренні активних ресурсів сучасного українського словотворення: заміна активних дієприкметників теперішнього часу із суфіксами *-уч(ий)/-юч(ий)* і *-ач(ий)/-яч(ий)* на віддієслівні прикметники із суфіксами *-н(ий)/-льн(ий)*: *породжуючий* → *породжувальний*; творення іменників-назв опредмеченої дії із суфіксом *-нн(я)*, замість нав'язаної українській мові моделі із суфіксом *-к(а)*: *оцінка* → *оцінювання*; усунення інтерфіксів *-ир/-ір-* у дієсловах іншомовного походження: *масажирувати* → *масажувати*, *компостирувати* → *компостувати*; відновлення префіксів *з-/зне-*: *обезводнити* → *зневоднити* тощо.

3. Поділ студентів на окремі групи й визначення завдань:

- обговорення наукових публікацій;
- студіювання праць мовознавців початку ХХ століття (О. Курило «Уваги до сучасної української літературної мови», І. Огієнко «Рідна мова», О. Синявський «Норми української літературної мови», М. Сулима «Українська фраза. Коротенькі начерки» й інші) щодо означених площин словотвірної норми української мови й здійснення порівняльних аспектів;

– потлумачення поданих висловлень:

► *«Наслідки дерусифікації простежуємо у лексиці, словотворенні, граматиці, правописі. У словотворенні це виявлено нині в заміні словотвірних моделей, скалькованих з російських зразків, на моделі, виформовані на внутрішніх ресурсах української мови впродовж історії функціонування її літературного стандарту. Такий процес відродження самобутності української словотвірної номінації спирається на мовну практику українського національно-культурного відродження 1920–1930-х років, періоду «коренізації» (Є. Карпіловська).*

► *«Тривале зросійщення українців спричинило слабке знання норм і традицій української літературної мови, особливостей її словникового складу та граматичного ладу на тлі російської мови. Тому дехто навіть з фахівців (учителів, викладачів університетів, редакторів, журналістів) сприймає повернення призабутих норм української літературної мови та очищення її від чужомовних впливів болісно, як чиюсь забавку, примху. Ось чому так важливо нині переконати їх у необхідності цих*

Лінгводидактичні особливості навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури змін та залучити до активного впровадження нових рекомендацій» (К. Городенська).

4. Самостійна робота студентів у групах: підготовка відповідей, добір прикладів із різних функційних стилів тощо.

5. Виголошування повідомлень студентів – представників різних груп.

6. Проведення загальної дискусії.

7. Узагальнювальний виступ викладача: підбиття підсумків, оцінювання якості роботи студентів.

Розв'язання проблем (метод «Коло ідей») навчає студентів розв'язувати проблеми й ухвалювати колективне рішення. Застосовуємо цю технологію в процесі вивчення теми «Фігури стилістичного синтаксису», зокрема чіткого розмежування повтору та його різновидів – власне повтору, тавтології, ампліфікації, плеоназму, градації.

В організації технології колективно-групового навчання найбільший застосунок мали *обговорення проблеми в загальному колі, мозковий штурм (мозкова атака), аналіз ситуації, розв'язання проблем* й інші.

Наступна група технологій – *технології ситуативного моделювання*, що передбачають «включення» студентів у спеціально змодельовані ситуації. Дослідники послуговуються термінами *симуляція* (виконання простих відомих дій) й *імітація* (ситуації, створені викладачем). На заняттях зі стилістики надається перевага симуляційним іграм, або ситуативному моделюванню, яке є своєрідною рольовою грою. Майбутні вчителі-словесники відтворюють ситуацію пояснення певної стилістичної теми на уроках української мови, проведення батьківських зборів, педагогічної ради (за визначеною темою), а також аналізують мовні засоби.

У процесі застосування *технологій опрацювання дискусійних питань* використовуються різні види дискусій, дебатів, методи *пресу, займи позицію, зміни позицію* тощо. Викладач визначає позиції (погляди на певну стилістичну проблему), які студенти відстоюють, призначає ведучого й експертів тощо. За допомогою цієї технології на практичних заняттях можна опрацьовувати питання використання/невикористання іменників жіночого роду на позначення посад, професій, звань (*філологиня, науковиця, професорка, лікарка, поетка, продавчиня* тощо).

Технології інтерактивного навчання якнайбільше відповідають потребам часу – навчають критичного мислення, вміння висловлювати й обґрунтовувати власні погляди, виявляють творчі здібності здобувачів вищої освіти. Водночас у майбутніх учителів української мови виформовуються вміння працювати в команді, здатність до міжособистісної взаємодії, до мотивування одногрупників і руху до спільної мети.

Сьогодні вагомим складником освітнього процесу в закладах вищої освіти є *інформаційно-комунікаційні технології* навчання, адже «вчитель реально працює в ІКТ-насиченому освітньому середовищі» [139]. Теоре-

тичні аспекти інформаційно-комунікаційних технологій навчання розроблені в працях таких учених, як А. Алексюк, І. Богданова, К. Баханов, В. Биков, Ю. Васьков, С. Гончаренко, Ю. Дорошенко, М. Жалдак, І. Журавльова, О. Єльнікова, Л. Карташова, М. Кларін, Л. Калініна, А. Кіктенко, Т. Клейман, Т. Койчева, А. Колеченко, Н. Макарова, Т. Назарова, А. Нісімчук, О. Падалка, О. Пехота, Є. Полат, В. Руденко, О. Савченко, І. Саранцев, Г. Селевко, В. Сергієнко, В. Сластьонін, І. Смолюк, М. Фіцула, В. Юдін й інших. Вивчення окремих навчальних дисциплін за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій навчання розглядали В. Безуглий, Т. Дубова, Ю. Жук, О. Калігаєва, О. Качуровська, О. Красножон, О. Кривонос, Н. Морзе, І. Семешук, О. Смально, О. Чайковська й інші. У лінгводидактиці відомі студії В. Андрієвської, С. Боднар, О. Капінус, М. Козуб, Ж. Меншикової, О. Палій та інших. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні української мови в закладах загальної середньої й вищої освіти досліджували О. Горошкіна, М. Греб, Н. Грона, І. Дроздова, О. Захарчук-Дуке, Л. Златів, І. Кухарчук, С. Караман, К. Климова, В. Коваль, Г. Корицька, О. Копусь, О. Кучерук, І. Нагрибельна, А. Нікітіна, С. Омельчук, Г. Онкович, Л. Попова, М. Починкова, О. Решетілова, О. Семенов, В. Сидоренко, Т. Симоненко, Л. Сімоненко, Л. Струганець, С. Шийка, Г. Шиліна й інші.

С. Караман упевнений, що «зміст професійної діяльності викладача передбачає наявність у нього потужних інформаційно-комунікаційних та інших ресурсів, інноваційної культури, тобто науково-методичного потенціалу, сформованого в ході проведення соціально-освітніх нововведень, а також стилю його діяльності щодо впровадження нових елементів у зміст, організацію професійної діяльності майбутнього фахівця» [206, с. 88]. Тому заактуалізувалися дослідження щодо застосування інформаційно-комунікаційних технологій навчання на заняттях з української мови. О. Семенов порушила питання інтеграції сучасних інформаційних технологій у професійну (навчально-пізнавальну й науково-дослідницьку) підготовку майбутніх учителів-словесників й упевнилася, що «інтегральним показником якості підготовки майбутнього вчителя-словесника з урахуванням інформаційних технологій є вияв інформаційної компетенції в поєднанні з іншими видами професійної компетенції» [525, с. 297]. Розмисли з цих проблем продовжили А. Нікітіна [370] та Л. Попова [439]. К. Климова обґрунтувала доцільність дистанційного навчання, що розвивається на основі нових інформаційних технологій, дослідила особливості гіпермедійної форми навчання в процесі самостійної роботи, довела ефективність комп'ютерних тестів [212]. О. Копусь наголосила на основному завданні під час використання інформаційно-комунікаційної технології у формуванні фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів – «доповнення й розширення можливостей традиційних засобів навчання, організація ефективної навчально-пізнавальної діяльності магістрантів під

час засвоєння й закріплення програмового матеріалу, формування в них належної мовної, мовленнєвої, комунікативної, предметної, дослідницької компетенцій» [238, с. 329].

Сучасні лінгводидактичні дослідження охоплюють різні аспекти застосування інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема під час дистанційного навчання української мови учнів основної школи (Г. Шиліна [658]), розвитку культури мовлення (О. Захарчук-Дуке [181]), контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури (Л. Сімоненко [546]), організації самостійної роботи (І. Нагрибельна [362]), навчання лексикології та фразеології української мови (М. Греб [130]), професійно-спрямованої підготовки майбутніх учителів початкових класів (Н. Грона [134]), навчання майбутніх документознавців української професійної лексики (О. Решетілова [493]), удосконалення традиційної методики навчання української мови за професійним спрямуванням (С. Шийка [657]) тощо.

У студійованій літературі немає єдиного тлумачення поняття *інформаційно-комунікаційних технологій*. Тому робочим вважаємо визначення В. Бикова: *інформаційно-комунікаційні технології навчання* – це «комп'ютерно орієнтована складова педагогічної технології, що відображає деяку формалізовану модель певного компоненту змісту навчання і методики його подання у навчальному процесі, яка представлена в цьому процесі педагогічними програмними засобами і яка передає використання комп'ютера, комп'ютерно орієнтованих засобів навчання і комп'ютерних комунікаційних мереж для розв'язування дидактичних завдань або їх фрагментів» [41, с. 141]. О. Захарчук-Дуке й Г. Шиліна проєктують тлумачення інформаційно-комунікаційних технологій на навчання української мови й вирізняють такі актуалітети, як інноваційність технічного забезпечення, високу адаптивність комп'ютерно зорієнтованих методів і засобів навчання, урахування засад індивідуалізації, диференціації та інтенсифікації [658; 181].

Інформаційно-комунікаційні технології активно застосуються в навчанні стилістики української мови на лекціях, практичних заняттях, контролю за самостійною роботою студентів, проведення наукових досліджень з української мови. Зокрема, це стосувалося розташування комплексу навчально-методичного забезпечення дисципліни в модульному об'єктно-орієнтованому динамічному навчальному середовищі Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), використання мультимедійних презентацій на лекційних заняттях, послуговування електронними навчальними підручниками й посібниками, підготовки студентами комп'ютерних презентаційних проєктів на практичні заняття, виконання комп'ютерних тестових завдань для контролю рівня стилістичних знань, умінь і навичок студентів й інше.

На заняттях зі стилістики української мови застосунок мали *медійно-освітні технології* (*технології медійної освіти, медіаосвітні технології*). ЮНЕСКО визнала медійну освіту пріоритетним напрямом педагогіки ХХІ століття, а її впровадження відповідає загальноєвропейським вимогам до організації освітнього процесу в закладах вищої освіти [691]. Відтак нагальним є «організація медіаосвіти вчителів, як на рівні вишівської освіти майбутніх педагогів, так і на рівні підвищення кваліфікації викладачів» [684, р. 43]. В Україні у 2016 р. схвалено нову редакцію Концепції впровадження медіаосвіти [237], відповідно до якої медійна освіта визнається неперервною, а однією з її форм є медійна освіта у вищій школі. У документі пропонується на третьому етапі впровадження медійної освіти (2021–2025 рр.) ввести медійноосвітні складники в навчальні програми дисциплін у закладах вищої освіти. На думку Г. Максимової, медійна освіта може бути складником загальної освіти й інтегруватися у вищій школі в традиційні навчальні дисципліни [314].

Сьогодні відомі студії про медійні технології в освіті (К. Балабанова, Л. Бандура, Й. Беднарк, В. Бутковський, А. Васильєва, В. Винничук, О. Волошенюк, Ж. Гоне, Р. Гришкова, Х. Дпта, І. Дичківська, І. Жилавська, В. Зачинський, Я. Зелінська, І. Єршова-Бабенко, В. Іванов, Ю. Казаков, Е. Кім, Ю. Козаков, Х. Комаровська, В. Королькова, Я. Лащик, Т. Левовицький, Л. Мастерман, Л. Найдьонова, Н. Ничкало, Г. Онкович, К. Осипян, Б. Потятиник, В. Різун, В. Робак, Е. Розен, Н. Саєнко, Б. Сапунов, І. Сахневич, П. Сердюков, Г. Сучкова, О. Телень, Ю. Усов, О. Федоров, Е. Флемінг, М. Філіп'як, І. Чемерис, Ю. Чернявська, О. Шаріков, С. Ющик, О. Янишин та інші), зокрема на заняттях з української мови в закладах вищої освіти (Л. Деркач, К. Климова, К. Овсянникова, О. Орлова, Т. Симоненко, О. Семенов, О. Свириденко, В. Сидоренко, К. Хома, М. Ячменик й інші).

В українській лінгводидактиці активно розширюються межі досліджень в царині медійної педагогіки, дидактики й методики. О. Орлова проаналізувала процес формування медійного й художнього сприймання як основи медіакомпетентності студентів-філологів [398], Т. Симоненко розглядає мультимедіа як дидактичний засіб формування мовнокомунікативної компетентності студентів філологічних факультетів під час вивчення системи дисциплін з методики викладання української мови [536], К. Овсянникова дослідила проблему формування медійної компетентності майбутніх учителів-філологів, зокрема запропонувала структурно-функційну модель її розвитку. О. Свириденко й К. Хома охарактеризували процес формування знань з медіа в майбутніх учителів-філологів [512], М. Ячменик звернула увагу на роль інтегрованого спецкурсу із медійної культури в підготовці майбутнього вчителя-словесника [680]. У можливості інтеграції окремих тем із медійної грамотності з темами дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» упевнена Л. Деркач [141]. О. Се-

меног уточнює сутність поняття *медіапедагогіка*, характеризує тенденції медійної освіти в Україні й за рубежом і акцентує на труднощах її впровадження [518; 520].

Грунтовно охарактеризувала медійні технології навчання в процесі навчання й самонавчання української мови студентів-нефілологів педагогічних університетів К. Климова [211; 212]. Вона дійшла висновку, що «формування мовнокомунікативної професійної компетенції майбутніх учителів-нефілологів з використанням засобів медіадидактики повинно відбуватися одночасно з формуванням у студентів медіакультури, інформаційно-комунікаційної культури в цілому та інформаційно-комунікаційної компетенції зокрема» [212, с. 336]. Дослідниця звернула увагу на періодичні видання (зокрема електронні) й популярні програми радіо й телебачення як джерельну базу для самонавчання студентів з української мови та основ культури й техніки мовлення, питання про роль і функції засобів масової інформації як складників лекційних занять, роботу з друкованою й електронною друкованою періодикою, презентації студентами власних теле- й радіотекстів, роботу з медійними текстами як складник системи завдань з української мови, підготовку й публічний захист творчих проєктів тощо. Долучилася до досліджень медійної освіти В. Сидоренко, яка в термінологічному словнику-довіднику «Педагогічна майстерність учителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти: акме-синергетичний аспект» потлумачує поняття *медіаграмотність*, *медіакомпетентність*, *медіакультура*, *медіаобізнаність*, *медіапедагогі* [531, с. 39].

У наукових студіях, які піддавалися аналізу, фіксуємо терміни *медіапедагогіка*, *медіаосвіта* (*медійна освіта*), *медіадидактика* (*пресодидактика*, *мультимедіа-дидактика* (зокрема, *інтернетдидактика*), *теледидактика*, *кінодидактика*), *медіавиховання* й інші. З-поміж науковців немає однастайності в дефініції цієї технології. Водночас українські мовознавці й лінгводидакти (К. Городенська, Є. Карпіловська, С. Омельчук, О. Сербенська й інші) порушують питання про заміну означального прикметникового компонента *медіа-* у складних утвореннях на спільнокореневий прикметник *медійний* [117, с. 4–5]. На ці аспекти звертає увагу С. Омельчук, який говорить про відмову від чужомовних словотвірних форм *медіа-освіта*, *медіа-технологія*, *навчальний медіа-простір*, натомість – цілком правильне послуговування термінами *медійна освіта*, *медійна технологія*, *медійний навчальний простір* [392]. Відповідно до сучасних лінгвістичних концепцій у нашому дослідженні послуговуємося термінами *медійна освіта*, *медійна педагогіка*, *медійна дидактика*, *медійна технологія*, *медійний простір*, *медійна компетентність* тощо.

У лексикографічних джерелах *медійна освіта* трактується, як сучасний напрям педагогіки, що передбачає вивчення школярами закономірностей масової комунікації (преси, телебачення, радіо, кіно, відео тощо), й так готує

їх до життя в сучасному інформаційному суспільстві, зокрема формує вміння сприймати й осмислювати інформацію з різних джерел, розуміти наслідки її впливу на психіку людини, спілкуватися за допомогою невербальних форм комунікації, послуговуючись технічними засобами й сучасними інформаційними технологіями [113, с. 203; 415, с. 311; 566, с. 394]; як «процес навчання й самонавчання особистості за посередництва масової комунікаційних засобів» [395, с. 30]. Ю. Усов визначає медійну освіту як «систему використання засобів масової комунікації та інформації (пресу, радіо, кіно, телебачення, відео, комп'ютерної техніки, фотографії) у розвитку індивідуальності школярів» [628]. До медійної освіти зараховують аудіовізуальну освіту, кіноосвіту, телеосвіту, радіосвіту, мультимедіаосвіту, інтернетосвіту [395]. О. Федоров стверджує, що медійноосвітні технології – методично організаційні засоби освітнього процесу з використанням періодичних видань, радіо, телебачення, кіно, а також програмно-апаратних засобів і пристроїв, що забезпечують операції збирання, оброблення, накопичення й передавання інформації [633]. Г. Онкович услід за Ж. Гоне перекопує в зорієнтованій медійної освіти не лише на контингент школярів [395; 112] й вважає актуальною «*медіа-дидактичну теорію медіа-освіти*» [394, с. 32].

На думку О. Семеног, «У професійній підготовці майбутніх учителів медіаосвіту реалізують у кількох напрямках: інтегрованому, спеціальному або факультативному. Інтегрований напрям пропонує включення медіаосвітніх компонентів у дисципліни навчального циклу, спеціальний – передбачає запровадження спеціальних навчальних курсів, факультативний – надає перевагу позаурочній/позааудиторній діяльності (гурткам, клубам та ін.)» [520]. Дослідниця зауважує про можливість застосування медійних матеріалів на заняттях з таких дисциплін, як «Методика викладання української мови у вищій школі», «Інноваційні підходи до викладання української мови». Водночас О. Семеног порушує питання про медійноосвітню невідповідність викладачів закладів вищої освіти, що заактуалізує наше дослідження.

Упродовж дослідного навчання на заняттях зі стилістики української мови в закладах вищої освіти медійноосвітні технології впроваджувалися за такими площинами: здійснення інформаційного пошуку; формування критичної медійної грамотності; декодування й лінгвостилістичний аналіз медійних текстів; створення медійних текстів (продуктів) різних типів і жанрів та їхня перебудова; навчання ефективної медійної комунікації та web-етикету; організація дослідницько-пошукової діяльності з використанням медійних продуктів; послугоування медійними продуктами для покращення професійних знань зі стилістики й здійснення майбутньої педагогічної діяльності (рис. 4.14).

В аспекті вищезазначеного важливим є питання формування *медійної компетентності*, яку досліджували І. Доніна, В. Іванов, В. Мантуленко,

Л. Найдюнова, Г. Онкович, Б. Потятиник, В. Протопопова, Н. Рижих, В. Різун, О. Федоров та інші. О. Федоров, Г. Онкович, А. Левицька вважають, що «Поняття професійної медіакомпетентності фахівця передає єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення діяльності за допомогою медіа, з одного боку, і використання професійно-орієнтованих медіа-текстів – з другого...» [605, с. 164], «медіакомпетентність особистості – сукупність умінь (мотиваційних, контактних, інформаційних, перцептивних, інтерпретаційних/оцінювальних, практично-операційних/діяльнісних, креативних) вибирати, використовувати, критично аналізувати, оцінювати, передавати і створювати медійні тексти в різних видах, формах і жанрах, аналізувати складні процеси функціонування медіа в соціумі» [там само, с. 171].

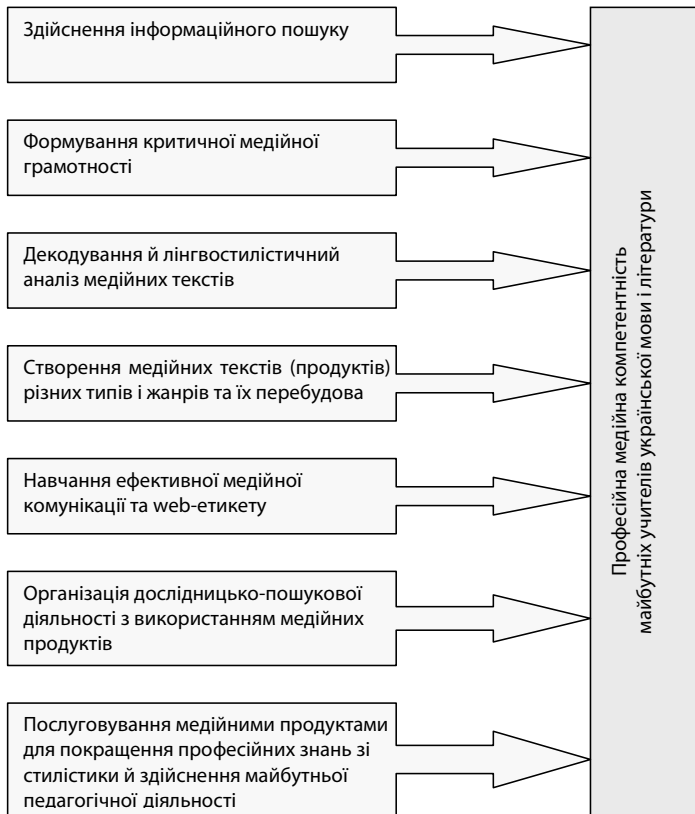


Рис. 4.14. Навчання стилістики на основі медійних освітніх технологій

На думку К. Климової, медійна компетентність – «критичне ставлення до ЗМК, вміння здобувати, аналізувати та інтерпретувати одержану інформацію, висловлювати на її основі власні судження (у тому числі створювати медіатексти), прийнятні для конкретної ситуації спілкування» [211, с. 80]. К. Овсянникова порушує питання про виокремлення медійноосвітньої компетентності як складника професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога [383, с. 125].

Професійна медійна компетентність майбутнього учителя української мови і літератури – наявність теоретичних знань у царині медійної освіти й практичних умінь і навичок створювати медійні тексти різних жанрів і видів, а також адаптовувати й застосовувати медійні продукти в професійній діяльності вчителя, зокрема в процесі вивчення тем зі стилістики на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти.

Ураховуючи тлумачення О. Федорова [632, с. 29, 53], вважаємо, що формування медійної компетентності на заняттях зі стилістики української мови передбачає вміння студентів використовувати, критично аналізувати, оцінювати й створювати медійні тексти в різних жанрах і видах, а також застосувати їх у викладанні української мови.

Здійснюючи інформаційний пошук зі стилістики української мови, на заняттях мають застосовуватися раціональні методи пошуку й використання аудіовізуальної й друкованої інформації. Студенти навчаються реферувати медійні тексти стилістичної тематики й репрезентувати повідомлення на практичних заняттях; віднаходять інформацію (монографії, посібники, наукові статті й інше) із визначеної теми, наприклад, «Мовностилістичні особливості художнього дискурсу Люко Дашвар / Юрія Андруховича / Сергія Жадана / Юрія Іздрика / Любка Дереша» тощо. Означена площина технологій медійної освіти поєднувалася із дослідницько-пошуковою діяльністю студентів. Цікавими для студентів виявилися завдання організувати й провести конференцію в режимі Skype-спілкування із актуальних проблем розвитку стилістики української мови; підготувати добірку знайдених мовних помилок в інтернетній мережі, оголошеннях, рекламах, газетах, журналах, на білбордах, зробивши скриншоти; вирізнити види помилок, проаналізувати їх; зредагувати тексти й представити їх у формі електронної презентації; підготувати колективний дослідницький проект «Стилістична організація медійних текстів» й інші.

У процесі застосування медійних освітніх технологій заактуалізувалося поняття *медійної грамотності*. Сьогодні існують погляди про отождивлення понять *медійна грамотність (медіаграмотність)* і *медійна компетентність (медіакомпетентність)* (В. Іванов, О. Волошенюк, В. Різун [326, с. 10], О. Федоров), *медійна освіта* й *медійна грамотність* (Д. Леміш). Нам імпонують погляди Д. Брауна (J. Brown) про залежність потлумачення поняття *медійна грамотність* від фаху [683], відтак пропонуємо виокремлю-

вати широке, або усталене (О. Волошенюк, В. Гура, К. Ворсноп, В. Іванов, В. Монастирський, Д. Пандженте, С. Пензін, В. Різун, Л. Усенко й інші), й вузьке розуміння цієї дефініції. У широкому розумінні *медійна грамотність* – це «вміння аналізувати й синтезувати просторово-часову реальність, уміння «читати» медіатекст (повідомлення, яке містить інформацію й створене в будь-якому виді й жанрі медіа: газетна стаття, телепередача, відеокліп, фільм та ін.)» [632, с. 29].

Вузьке розуміння поняття *медійна грамотність* – здатність майбутніх учителів української мови і літератури створювати медійні тексти різних жанрів і видів, дотримуючись норм сучасної української літературної мови (фонетичних, орфоепічних, акцентуаційних, лексичних, граматичних, стилістичних) і принципів структурної побудови медійних текстів, та аналізувати медійні продукти. Формування критичної медійної грамотності студентів передусім передбачало ознайомлення із зразковими медійними текстами. Впродовж дослідного навчання студенти переглядали, наприклад, відеозаписи виступу П. Гриценка на засіданні Конституційного суду України, до Міжнародного дня захисту рідної мови та аналізувати вербальні й невербальні засоби комунікації. Майбутні вчителі української мови і літератури піддавали критичному аналізу (в аспекті дотримання стилістичних і стильових норм української мови) різні медійні тексти: газетні, журнальні, інтернетні тексти (сайти, блоги, форуми, інтернетні видання, смс-повідомлення, електронні листи тощо), активно редагували їх, класифікували й аналізували мовні й мовленнєві помилки. Пропонуємо зразки завдань:

► Подивитися художній фільм (на вибір студента) й проаналізувати відповідність (у титрах) перекладу стилістичним нормам сучасної української літературної мови.

► Проаналізувати мовлення певного журналіста (в обраній передачі) щодо відповідності нормам сучасної української літературної мови. Звернути увагу на особливості темпу й тембру мовлення, особливості дикції.

► Переглянути телепередачу (на вибір студента) й проаналізувати особливості невербальної поведінки ведучого й учасників передачі й інші.

► Проаналізувати дотримання норм сучасної української літературної мови в операційній системі Microsoft Windows або Linux.

► Знайти фейковий (неправдивий медійний текст) і проаналізувати його щодо використання мовних засобів різних рівнів.

Вартісними прийомами роботи були декодування й лінгвостилістичний аналіз медійних текстів (телевізійних, комп'ютерних, інтернетних й інших), адже, на думку, О. Тищенко, «переосмислення певних категорій цієї мовознавчої галузі (лінгвостилістики – А. П.) (наприклад, від дослідження тексту як продукту взаємодії всіх мовних рівнів до аналізу його як елемента взаємодії засобів різного типу, в т. ч. немовних, у порівняно

новій і надзвичайно поширеній сфері онлайн-спілкування) є надзвичайно актуальним, зокрема у зв'язку з розвитком комп'ютерної лінгвістики й аналізом тексту її методами, розвитком комп'ютерної лексикографії, осмисленням тексту в електронному вигляді» [609, с. 366–367]. Вивчаючи стилістичні ресурси різних мовних рівнів, студенти добирають тексти із газет і журналів та аналізують, наприклад, стилістичні функції синонімів, антонімів, граматичних категорій різних частин мови, звертаючи увагу на відповідність нормам сучасної української літературної мови, вирізняють тропи й фігури стилістичного синтаксису тощо. Матеріалом для аналізу можуть бути газети й журнали закладів вищої освіти, веб-щоденники й блоги відомих осіб, персональні сторінки учителів української мови і літератури тощо.

Подеколи на заняттях зі стилістики доречно інтегрувати медійне й проєктне навчання, використовуючи групові й колективні форми роботи: дібрати тексти однієї тематики, що зреалізовані в різних виданнях (інтернетні ресурси, радіо- й телепередачі й інше), проаналізувати мовні засоби й узагальнити результати роботи за допомогою презентації. Студенти аналізують медійні тексти щодо застосування мовних засобів створення образності; знаходять іншомовізми (ненормативну лексику, застарілі слова, сленгізми, жаргонізми), обґрунтовують їхню доцільність й пропонують (за змоги) питоми українські слова-замінники. Створення медійних текстів (продуктів) зорієнтовувалося на врахування типу, жанру й композиційних особливостей текстової організації, пізнавальної вартості, наявності професійно-педагогічної зорієнтованої інформації й інше. Зверталася увага на володіння нормами мовного оформлення медійних текстів (замітка, репортаж, стаття, повідомлення, реклама тощо). Здобувачі вищої освіти писали відгуки про телепередачу/радіопередачу, відтворювали інтерв'ю будь-якої тематики, записували відеосюжети під час педагогічної практики й аналізували їх з погляду використання мовних засобів, моделювали власну участь у форумах різноманітної тематики тощо. Студенти мали змогу писати тексти однієї тематики для різних адресатів, наприклад, щодо екологічних проблем сьогодення – для учнів середньої ланки, школярів старших класів, студентів, учителів. Апробація інформаційних матеріалів може відбуватися в університетських газетах, на офіційних сайтах закладів вищої освіти.

Важливим було спрямування майбутніх учителів-словесників на грамотне представлення будь-якої інформації в медійних засобах: написати рекламу фахового журналу («Дивослово», «Українська мова і література в школі», «Українська мова та література» й інші), представити на сайті досвід роботи вчителя української мови й літератури, створити форум із обговорення сучасних аспектів реформування шкільної освіти й взяти в ньому активну участь, підготувати презентацію певного закладу загальної

середньої освіти, створити текст інтернетного посту на сторінку в соціальних мережах, блогах, сайтах (до Дня вчителя, До Дня рідної мови) й інше. Студенти активно творили креалізовані тексти (мотиватори, рекламні постери, афіші). Перебудова медійних текстів передбачала знаходження інформації (політичного, соціального, психологічного спрямування) й «адаптування» її для повідомлення, наприклад, школярам, тобто відбулася зміна адресата. Наступний етап – порівняння використаних мовних засобів у текстах. Цікавим виявилось домислення студентами медійних текстів різної тематики.

Вартісним аспектом роботи є навчання майбутніх учителів української мови і літератури ефективної медійної комунікації й способів дотримання мережевого спілкувального етикету, що в подальшому посприє вихованню мовного смаку, формуванню толерантного спілкування й якнайбільшого урахування терапевтичних можливостей українського слова. Наприклад, студенти добирали приклади спілкування (на вибір – між друзями, одногрупниками, підлеглим і керівником, людей різного віку тощо) в будь-якій соціальній мережі й аналізували їх стосовно дотримання етикету спілкування. Особлива увага зверталася на мовні засоби вираження поваги/неповаги до співбесідника, ввічливості, національних аспектів добропристойності, а також словесні форми вітання, прощання, вибачення, запрошення, побажання тощо. Здобувачі вищої освіти визначали рівень дотримання мовного етикету, аналізували культуру спілкування. З цікавістю студенти укладали пам'ятки «Мовні норми мережевого спілкувального етикету» «Правила мережевого спілкувального етикету», «Шляхи мережевого етикетно-мовного самовдосконалення» й інше. Ефективними виявилися різноманітні дискусії, наприклад, за публікацією «Етикет в Інтернеті: Чи потрібно залишатися ввічливими зі співрозмовником, якщо вас розділяють кілометри?» (<http://blogosphere.com.ua/2008/07/16/web-etiquette/>), опрацювання й обговорення статей у фахових часописах: О. Тищенко «Первинна саморепрезентація співрозмовника в Інтернет-спілкуванні: мовний аспект», «Стиль мови Інтернет-спілкування в Національному корпусі української мови», «Мова інтернет-спілкування: стиль, норма, освіта» та інші.

Використання медійних продуктів надзвичайно ефективно для поліпшення професійних знань із лінгвістики й стилістики української мови й здійснення майбутньої педагогічної діяльності. Дослідження мови медійних текстів дозволяє якнайбільше простежити сучасні набутки лінгвістики й мовознавства. Студенти з'ясовують шляхи й способи грамотного використання сучасних медійних матеріалів у процесі вивчення стилістичних тем на уроках української мови. Ознайомлюючись із найновішими публікаціями щодо потлумачення стилістичних понять і явищ, вони пропонують способи пояснення цього матеріалу школярам. Виконуючи

стилістичні вправи, здобувачі вищої освіти працюють з різними інтернетними ресурсами (часописи «Українська мова», «Культура слова», сайти, електронні варіанти підручників і посібників, лексикографічні видання, персональні сторінки, сайти й блоги відомих мовознавців і лінгвістичних тощо). Популярними були рольові ігри на медійному матеріалі й моделі педагогічних ситуацій, наприклад, із проведення фрагменту уроку пояснення стилістичної теми за допомогою електронних презентацій або відеосюжетів.

Використані форми й прийоми роботи впродовж застосування медійних освітніх технологій уможливили формування професійної медійної компетентності студентів. Ключовими в медійній освіті були творчі завдання (з урахуванням міркувань О. Федорова [633]), зокрема: імітаційні (підготовка оригінальних медійних текстів різних жанрів і видів – статті, репортажу, оголошення, реклами, відеосюжету й інших), ситуативні (знімкування й запис аудіовізуального медійного тексту), образотворчо-імітаційні (виготовлення афіш, колажів, рекламних текстів).

У процесі впровадження медійних освітніх технологій майбутні вчителі-словесники навчаються культурі спілкування в медіа, інтерпретують, аналізують і оцінюють медійні тексти, навчаються формам самовираження за допомогою медійної техніки, розвивають інформаційну культуру тощо. У студентів підвищується здатність критичного мислення, креативність, формуються комунікативні вміння й мовний смак.

Технології проектного навчання беззаперечно вважаються технологіями XXI століття [433, с. 66]. Теоретичні засади проектних технологій розробляли Є. Полат, О. Пометун, Г. Селевко, І. Сисоєва й інші. В українській лінгводидактиці ці питання студіювали З. Бакум, Н. Бондаренко, Л. Варзацька, Н.[М.] Голуб, Н. Голуб, О. Горошкіна, Н. Грона, Т. Груба, І. Демешко, Т. Донченко, О. Дуплійчук, К. Климова, О. Копусь, Л. Кратасюк, О. Кучерук, І. Нагрибельна, В. Нищета, Н. Остапенко, Л. Попова, Л. Проценко, Л. Рускуліс, О. Садовнікова, Н. Солодюк й інші.

Дослідники по-різному кваліфікують означене поняття – як технологію, як спосіб організації акту навчальної діяльності, як діяльність, як метод навчання, як комплексний спосіб навчання тощо. Ми погоджуємося з Н. Голуб, що використовуючи проекти на уроках української мови в загальноосвітніх навчальних закладах варто послуговуватися дефініцією *метод навчання* [105, с. 15], адже розмисли щодо проектної технології вимагали б спеціальної перебудови освітнього процесу за логікою діяльності [387, с. 106]. Однак, зважаючи на вагомість і особливості використання проектів у освітньому процесі закладів вищої освіти, розглядаємо їх як перспективну технологію навчання, якій притаманні цілісність, інтерактивність, суб'єкт-суб'єктні відношення, наявність елементів наукового дослідження. Перераховане уповажнює на висновок про високу ефективність застосування технології

проектного навчання на заняттях у вищій школі. Н. Бондаренко фаховито стверджує про недостатнє освоєння потенціалу проектної методики, зокрема категорійну й термінологічну строкатість, фрагментарність у застосуванні й нереалізованість у навчальних виданнях й інше [59, с. 37]. Проаналізувавши визначення поняття *проектна технологія*, ми спираємося в роботі на тлумачення, запропоноване Г. Селевком [514, с. 145–146]. Услід за ним розглядаємо *проектну технологію* як навчальну діяльність, яка базується на розробленні й створенні студентами конкретного результату, якому притаманна суб'єктивна або об'єктивна новизна і практична значущість, та його публічній презентації.

Сьогодні відомі класифікації проектів за різними критеріями (О. Пехота, Є. Полат, М. Бухаркіна й інші [400; 433], О. Горошкіна, Н. Солодюк). Однак, ми маємо сумніви щодо виокремлення творчих проектів, адже в сучасних умовах розвитку й реформування освітянської галузі кожен проект повинен бути творчим і пошуковим. Про це небезпідставно стверджує Є. Полат і запевнює, що будь-який проект потребує творчого підходу [376, с. 72]. Ураховуючи дослідження науковців, виокремлюємо такі види проектів:

- за домінуючою діяльністю – теоретично-інформаційні, науково-дослідницькі, прикладні (практично зорієнтовані) проекти;
- за змістом – монопроекти, міждисциплінарні проекти;
- за кількістю учасників – індивідуальні, групові, колективні;
- за тривалістю виконання – короткотривалі, середньої тривалості, довготривалі;
- за типами учасників – внутрішні (студенти одного закладу вищої освіти), регіональні (студенти різних закладів вищої освіти одного міста), всеукраїнські (студенти різних закладів вищої освіти України), міжнародні (студенти українських і закордонних закладів вищої освіти).

На думку О. Пехоти, «Проектна технологія передбачає використання педагогом сукупності дослідницьких, пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів, засобів» [400, с. 150], тому вважаємо доцільним застосовувати її в процесі вивчення майбутніми вчителями-словесниками стилістики української мови. Завдання проектної діяльності зі стилістики полягає в поглибленні студентами теоретичних знань із дисципліни, формуванні вмінь розв'язувати суперечливі наукові проблеми, удосконаленні вмінь студентів здійснювати інформаційний пошук за удоступненими джерелами, виконанні лінгвостилістичного аналізу текстів різних функційних стилів, жанрів і типів й інше.

Опрацювання наукової літератури, урахування власного досвіду науково-педагогічної діяльності й особливостей експериментального навчання дали змогу вирізнити такі етапи роботи над створенням проектів:

1. Підготовчий етап – визначення викладачем стилістичних тем для здійснення студентами проектної діяльності, врахування індивідуальних потреб здобувачів вищої освіти, рівня їхньої підготовки, уподобань тощо. Особлива увага звертається на актуальність і ступінь новизни теми.

2. Початковий пошуково-планувальний етап передбачає теоретичний і практичний рівні. На теоретичному рівні студенти усвідомлюють тему й мету проектної роботи, опрацьовують наукову літературу, обговорюють методи дослідження, планують свою подальшу роботу, структурують теоретичний матеріал, виокремлюють проблемні питання, на практичному – ознайомлюються з ілюстративним матеріалом дослідження (за потреби – читають визначені художні тексти) й карткують його.

3. Основний виконавський етап – самостійна навчально-дослідницька діяльність студентів, зокрема аналіз ілюстративного матеріалу, з'ясування стилістичного навантаження одиниць певного рівня. Студенти оформлюють теоретичні й практичні напрацювання та визначають способи представлення проекту.

4. Завершальний презентувально-рефлексійний етап – презентація проектів зі стилістики (переважно за допомогою комп'ютерних технологій), їх захист, а також активне обговорення (бесіди, дискусії). Публічний захист уможливорює узагальнення й систематизування знань і демонстрування результатів своєї роботи. Формою його проведення, переважно, є мультимедійна презентація, вимоги до якої формулюються заздалегідь (як щодо змісту, так і щодо оформлення).

5. Підсумковий етап, на якому викладач підбиває підсумки проектної діяльності студентів, аналізує, оцінює її та визначає шляхи покращення й перспективи подальшої проектної діяльності майбутніх учителів-словесників (участь у студентських наукових конференціях і конкурсах, підготовка публікацій й інше).

На думку О. Дуплійчук, «Участь студентів-філологів у проектно-комунікативній діяльності і безпосередньо створення особистісно значущих продуктів сприяють виникненню нових навчальних результатів, що виражається в подальшому розвитку навчальних та комунікативних вмінь, мовного і мовленнєвого досвіду» [166, с. 21], а також проектні технології сприяють збільшенню обсягу знань студентів і набуттю вмінь послуговуватися цією технологією в майбутній педагогічній діяльності. Ми погоджуємося з Т. Грубою щодо важливості забезпечення на занятті переконливої мотивації самостійної й колективної діяльності, інтегруванні навчального матеріалу, формуванні пошукових умінь і навичок та створенні «ситуації успіху» [135].

Характеризуємо види проектів, що використовувалися впродовж дослідного навчання в експериментальних групах.

На означення теоретично-інформаційних проектів Є. Полат використовує дефініції *інформаційні*, або *ознайомлювано зорієнтовані* [376, с. 72]. Мета цього різновиду проектів – здійснення студентами інформаційного пошуку в різних джерелах, аналіз і узагальнення інформації, висновкування. Важливою тут була аналітична робота студентів, вміння порівнювати інформацію, віддзеркалювати різні погляди науковців, опрацьовувати найновішу літературу, зокрема й іноземними мовами. Теми бути такими: «Відомі українські лінгвостилісти», «Діяльність Івана Огієнка в царині стилістики української мови» тощо. Цей вид проектів, переважно, передбачав колективну або групову діяльність здобувачів вищої освіти.

Науково-дослідницькі проекти зі стилістики передусім потребували визначення викладачем актуальних тем. Зокрема, це стосувалося дослідження лінгвостилістичних особливостей (на різних рівнях – фонетично-стилістичному, лексично-стилістичному, граматично-стилістичному) мовторчості письменників Поділля (М. Годованця, Н. Кащук, В. Нечитайло й інших), сучасних письменників, стилістичні особливості творів яких недостатньо досліджені (М. Дзюба, О. Кузів, О. Ірванець Г. Тарасюк й інші), нових художніх творів відомих письменників. Проекти такого виду повинні відповідати вимогам до наукових досліджень, зокрема щодо послуговування методами наукового дослідження стилістики. На думку Є. Полат, в цих проектах повинні вирізнятися актуальність, мета й завдання, об'єкт і предмет, матеріал дослідження, методи дослідження, визначення нерозв'язаних проблем для подальших перспектив [376, с. 71].

Прикладні (практично зорієнтовані) проекти зі стилістики спрямовані на результат діяльності студентів і враховують їхні соціальні інтереси [376, с. 73]. Вони стосувалися роботи із дотримання норм сучасної української літературної мови й стильових норм у текстах різних функційних стилів, жанрів і типів. Наприклад, аналіз мовних засобів різних рівнів у регіональних газетах тощо. Цікавими були дослідження стилістичних особливостей мовлення певного українського політика або посадовця, аналіз утилітарного тексту тощо.

На сучасному етапі розвитку вищої освіти України ефективним засобом самостійної навчальної діяльності студентів є технологія проектного навчання, зорієнтована на застосування актуалізованих знань і засвоєння нових для активної участі в проектувальній діяльності. Під час використання проектних технологій навчання здобувачі вищої освіти мотивуються до вивчення й дослідження лінгвостилістичних проблем, поєднують теоретичні знання з набуттям практичних умінь, самостійно застосовують знання, орієнтуються в інформаційних джерелах, розвивають критичне мислення й креативність.

Технологія модульного навчання відповідає загальній модернізації вищої освіти в Україні, адже з 2004 року в закладах вищої освіти України розпочалося впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу (пізніше – європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи). У педагогіці й дидактиці модульний підхід до навчання досліджували А. Алексюк, А. Андрущук, І. Богданова, В. Вітвицька, В. Журавський, М. Згуровський, Е. Лузік, В. Нагаєв, П. Сікорський, М. Фіцула, Д. Чернілевський, П. Юцявічене й інші. В українській лінгводидактиці на ці питання опосередковано звертали увагу І. Демешко, І. Дроздова, О. Кардашук, В. Коваль, Л. Кричун, О. Кульбабська, О. Кучерук, Н. Остапенко, Л. Паламар, О. Семенов, В. Сидоренко й інші. Означені студії засвідчують невизначеність у термінології: *модульно-компетентнісний підхід, модульне навчання, модульний підхід, технологія модульного навчання, модульна система організації навчального процесу, принцип модульного навчання, модульний принцип навчання, модульно-розвивальна технологія, модульна технологія навчання* тощо.

У дослідженні послуговуємося дефініцією *технологія модульного навчання*, під якою розуміємо вивчення стилістики майбутніми учителями української мови і літератури, за якого зміст навчання складають логічно завершені гнучкі блоки (модулі, змістові модулі), а перевага надається самостійному опрацюванню навчального матеріалу в зручному для студентів темпі.

І. Дроздова упевнена, що «принцип модульності вимагає розподілу і структурування навчального матеріалу з дисципліни (у нашому випадку української мови для формування професійного мовлення студентів нефілологічного профілю), контроль та діагностування знань і вмінь від рівня засвоєння та індивідуальних здібностей студентів» [162, с. 165]. Аспекти модульного підходу відбиті в навчальних і робочих програмах дисципліни «Стилїстика української мови» й інформаційному та навчально-методичному забезпеченні курсу. Дотримання модульного підходу під час вивчення стилістики передбачає реагування на сучасні запити суспільства, що призводить до акцентування на окремих темах, зміни кількості годин на вивчення того чи того навчального матеріалу, додавання інноваційних досліджень щодо вивчення дисципліни тощо. Важливо, що студенти самостійно починають здобувати знання за допомогою не тільки паперових джерел, а й різних інформаційних ресурсів.

Особливостями технології модульного навчання стилістики є чітке структурування навчального матеріалу за змістовими модулями; варіативність і динамічність (можливості зміни змісту навчання з огляду на потреби ринку праці) навчання, «індивідуальна» швидкість опанування навчальним матеріалом; пріоритетність самостійної роботи; технологічність та інноваційність; індивідуальні науково-дослідницькі завдання; враху-

вання можливостей і запитів студентів; паритетне спілкування викладача й студентів; усвідомлена перспектива; діагностичність; вільний доступ до інформаційних ресурсів тощо. За цієї технології індивідуалізується навчання, адже студенти самостійно визначають траєкторію опанування знань за допомогою ознайомлення з навчально-методичним забезпеченням дисципліни. Відтак визначають наступність і поступовість процесу вивчення, а надто щодо співвідношення обсягу навчального матеріалу, що засвоюється на аудиторних заняттях, під час самостійної роботи, ознайомлюються із критеріями та нормами оцінювання знань і розподілу балів за окремими видами робіт.

Продуктивними впродовж дослідного навчання також були *проблемно-дослідницькі технології* (підрозділ 4.1), *технології поетапного навчання* (підрозділ 3.3) й інші.

Отже, застосування під час засвоєння стилістики української мови технологій навчання сприяє оновленню освітнього процесу, ефективності стилістичної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, гарантує вищу результативність, виявляє творчі здібності студентів й інше.

ВИСНОВКИ

У монографії обґрунтовано теоретичні й методичні засади навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури в закладах вищої освіти.

Аналіз історії становлення й розвитку стилістики української мови як науки і навчальної дисципліни уповажнює на висновок, що питання вивчення цього курсу мають давні витоки (праці О. Павловського, О. Потебні, К. Луцаковського, І. Франка й інших) та були складниками загальноомовознавчих праць (Л. Булаховський, М. Гладкий, О. Курило, І. Огієнко, В. Сімович, О. Синявський, С. Смеречинський, М. Сулима й інші) і предметом розгляду спеціальних наукових розвідок, які є засадничими для стилістики української мови (В. Домбровський, Н. Каганович, П. Ковалів, О. Матвієнко, П. Плющ, Б. Ткаченко й інші). Наступні етапи розвитку стилістики української мови пов'язані з різнорівневими стилістичними дослідженнями (В. Ващенко, О. Масюкевич, І. Ощипко, Т. Ярмоленко й інші), створенням фундаментальних праць зі стилістики, підручників і навчальних посібників для закладів вищої освіти й виформовуванням стилістики української мови як самостійної навчальної дисципліни (Д. Баранник, І. Білодід, В. Ващенко, С. Дорошенко, С. Єрмоленко, Г. Їжакевич, А. Коваль, В. Коптілов, А. Лагутіна, В. Перебийніс, М. Пилинський, І. Чередниченко й інші), активним друком наукових студій (С. Бибик, І. Грицютенко, С. Єрмоленко, В. Калашник, В. Кононенко, К. Ленець, Л. Мацько, А. Мойсієнко, Н. Непийвода, Д. Нитченко, Л. Паламарчук, М. Пилинський, Л. Пустовіт, В. Русанівський, Л. Скрипник, Н. Сологуб, В. Чабаненко, Л. Шевченко, В. Шипринкевич й інші) та різнотипних навчальних видань (Н. Бабич, Г. Волкотруб, П. Дудик, А. Капелюшний, Л. Кравець, Л. Мацько, О. Пономарів, М. Заріцький, К. Серажим, Л. Шевченко, Л. Шулінова, Н. Шульжук й інші). Сконстатовано, що сучасні аспекти розвитку стилістики (вплив позалінгвальних чинників, комунікативно-прагматичні й культурно-семіотичні площини, історичні й національні проєкції, конструктивно-стильові вектори інтернетної комунікації й інше), потреба врахування майбутньої професійно-педагогічної діяльності, антропоцентричних тенденцій навчання й особистісного потенціалу студентів потребує оновлення інформаційного забезпечення. Студювання наукових джерел дало змогу простежити еволюцію визначення стилістики української мови як науки і навчальної дисципліни, поглиблення її предмета й проблематики.

Розгляд психологічної літератури дає підстави стверджувати, що знання й розуміння суті психологічної структури особистості (психологічні процеси, психічні властивості, психічні утворення, психічні стани) сприяє підвищенню ефективності стилістичної підготовки студентів. Важливим також є опертя на набутки психолінгвістики про закономірності форму-

вання й здійснення мовленнєвої діяльності, її моделі, процеси мовленнєвої комунікації, а також психологічної герменевтики щодо проблем інтерпретації тексту й урахування позамовних чинників. Зроблено висновок, що ефективність навчання стилістики української мови майбутніх вчителів-словесників можлива за умов створення цілісної методичної системи формування знань, умінь і навичок із дисципліни.

Опрацювання досліджень зі стилістики в лінгводидактиці вищої школи уможливив визначення такої етапності: початковий етап (60-80-і рр. ХХ ст.): О. Блик, А. Коваль, І. Чередниченко, І. Білодід, Г. Їжакевич, І. Ощипко, О. Масюкевич, Н. Бабич й інші; етап становлення (90-і рр. – кінець ХХ ст.): Г. Волкотруб, Г. Гладіна, З. Куньч, К. Серажим та інші, сучасний етап (від початку ХХІ ст. – дотепер): Н. Бабич, Н. Баранник, Н. Бондарєва, І. Гайдаєнко, П. Дудик, А. Капелюшний, В. Бадер, З. Бакум, Н. Баранник, М. Греб, Н. Дащенко, О. Караман, С. Караман, І. Коломієць, П. Кордун, К. Климова, Л. Колесник, Г. Конторчук, Л. Кравець, О. Красовська, І. Кучеренко, В. Луценко, Т. Ліштаба, Л. Мамчур, Л. Мацько, І. Нагрибельна, А. Нікітіна, В. Новосьолова, С. Омельчук, М. Пентиліук, О. Пономарів, О. Попова, А. Приймак, О. Проценко, Л. Рускуліс, Е. Семененко, Д. Семчук, К. Серажим, Л. Сугейко, Л. Топчій, Л. Шевченко, Н. Шульжук, Н. Янко та інші. Однак наукові праці засвідчують частковість опрацювання питань навчання стилістики української мови в закладах вищої освіти, до того ж вони не повною мірою враховують сучасні тенденції освітнього процесу закладів вищої освіти, а також нові аспекти лінгвостилістичних досліджень, пов'язані зі зміною бачення мови загалом і лінгвостилістики зокрема.

Вивчення організаційно-методичного й навчально-методичного забезпечення курсу стилістики української мови дозволило зробити висновок про те, що у зв'язку з автономією закладів вищої освіти, самостійним укладанням ними освітньо-професійних програм, сучасним оновленням змісту освіти, немає однотайності в кількості годин, відведених на опанування дисципліни «Стилiстика української мови», змістовому наповненні й виокремленні змістових модулів, видів навчальних занять й інше. Студіювання навчальних і робочих навчальних програм дисципліни актуалізувало проблеми, пов'язані з дотриманням термінології європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи, здійсненням раціонального розподілу дисципліни на змістові модулі, відбиттям повного інформаційного обсягу дисципліни, урахуванням сучасних набутків лінгвістики й лінгвостилістики, зацентруванням на вагомих наукових працях тощо.

На основі опрацювання спеціальної наукової літератури, вивчення й узагальнення набутків української та зарубіжної освіти, власного досвіду науково-педагогічної діяльності компонентами моделі навчання стилістики української мови майбутніх учителів-словесників у закладах вищої

освіти визначено цільовий, методологічний, змістовий, технологічний і діагностувально-рефлексійний блоки.

Попри наявність певних наукових набутків у лінгводидактиці вищої школи назріла необхідність створення системи навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури, під якою розуміємо складну, цілісну, динамічну й відкриту систему, котрій притаманні взаємозв'язок і взаємозумовленість компонентів (підхід до навчання, мета, завдання, зміст, процес, принципи, методи, технології, засоби, форми організації освітнього процесу), та яка взаємодіє з іншими складниками освітнього процесу (лінгвістичні, літературознавчі, лінгводидактичні дисципліни, науково-дослідницька робота тощо) і спрямована на досконале оволодіння теоретичними аспектами стилістики, формування стилістичних умінь і навичок, набуття стилістичної компетентності й досягнення найвищого рівня результативності.

На сучасному етапі розвитку освітньої галузі навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури має відповідати особистісно зорієнтованому й діяльнісно-компетентнісному підходам. Зважаючи на те, що вчитель-словесник повинен бути дослідником, знати сучасні наукові концепції й уміти надалі організовувати науково-дослідницьку роботу школярів у структурі особистісно зорієнтованого підходу заaktuалізувався науково-дослідницький підхід до навчання стилістики. Водночас формування стилістичної компетентності повсякчас спрямовується на професійно-педагогічні площини діяльності майбутніх учителів української мови і літератури, відтак виокремлено професійно зорієнтований підхід.

На підставі аналізу й синтезу наукових джерел потлумачено поняття стилістичної компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури як багатокомпонентної й динамічної здатності особистості, що є результатом навчання стилістики української мови, зокрема засвоєння знань зі стилістики, оволодіння стилістичними вміннями, наявність мотиваційно-ціннісного ставлення й поведінкових норм, а також досвіду їх застосування під час конструювання стилістично довершеного тексту в усній і писемній формах, використання мовних засобів відповідно до мети, умов і цільових настанов спілкування, здійснення науково-дослідницьких пошуків і майбутньої педагогічної діяльності. Визначено складники стилістичної компетентності відповідно до психологічних особливостей (мотиваційний, знанневий, діяльнісний, ціннісний, емоційний, рефлексійний), змістового наповнення (загальностилістичний і рівнестилістичний) і діяльнісних ознак (мовний, мовленнєвий, комунікативний, самоосвітній, науково-дослідницький, методичний).

Успішній реалізації методичної системи навчання стилістики української мови сприятимуть загальнодидактичні (традиційні й сучасні), загальнометодичні й специфічні (рівневі) принципи. Третю групу репрезен-

тують такі принципи: метадисциплінарності, урахування динаміки стилів, засвоєння стилістичних норм на основі знання граматичних, лексичних і орфоепічних норм, урахування стильових і стилістичних норм, стимулювання словесного самовдосконалення, етики й естетики мовлення, навчання на мовленнєвих взірцях, послідовності, розширення, поглиблення й ускладнення стилістичного аналізу, контекстного розгляду стилістичних явищ, зумовленості мовленнєвих засобів соціальними чинниками, естетичної вартості текстів, урахування різностильової й різножанрової спрямованості текстів, урахування регіонального компоненту, актуальності й сучасності текстів, використання мовленнєвої практики для засвоєння стилістичних норм, лінгвістичної креативності, лінгвоекологічний, лінгвокогнітивний, лінгвосинергетичний.

Неперервна стилістична підготовка майбутніх учителів української мови і літератури зреалізовується через пропедевтично-настановний (достилістична спеціальна лінгвістична підготовка й достилістична загальноосвітня й спеціальна літературознавча підготовка), інформаційно-когнітивний (системна спеціальна стилістична підготовка й лінгвістична міждисциплінарна допоміжна підготовка) і поглиблювально-формувальний етапи (методично-стилістична, поглиблювальна й науково-дослідницька стилістична підготовка). Зорієнтування в процесі стилістичної підготовки студентів на майбутній фах вивисує професійно-методичний складник.

Потреби сучасного суспільства в педагогічних працівниках нової генерації з інноваційним типом мислення заaktuалізує зміни в підходах до організації й проведення навчальних занять, потребує урізноманітнення їхнього змістового й методичного наповнення, що відбито в монографії. Модернізацію освітнього процесу із навчання стилістики української мови розкрито через використання сучасних різновидів лекцій (лекції-бесіди, лекції-диспути, проблемні лекції, лекції паралельного мікрОВикладання, лекції-провокування, лекції за технологією «перевернене навчання», лекції-візуалізації, «просунені» лекції та інші) й створення нового освітнього середовища на практичних заняттях. Уведення лабораторних занять передбачає спеціальне стилістичне вправлення відповідно до обраної особистісно-індивідуальної стратегії навчання й сприяє індивідуалізації процесу засвоєння стилістики та стимулює науково-дослідницькі пошуки студентів.

Реалізацію експериментальної методики навчання стилістики здійснено за допомогою оптимального поєднання загальних методів навчання й спеціальних методів навчання стилістики, а також загальної та спеціальної підсистем вправ. Спеціальні вправи зі стилістики української мови класифіковані за етапами стилістичної підготовки (супровідні й спеціальні), змістом програмового матеріалу (загальностилістичні й рівневостилістичні), видами стилістичних умінь і навичок (стилістично-мовні, стилістич-

но-мовленнєві й стилістично-комунікативні). Ефективному впровадженню методичної системи навчання стилістики сприяють інтерактивні, інформаційно-комунікаційні, медійноосвітні, проблемно-дослідницькі технології навчання, а також технології модульного й проектного навчання.

Пропонована модель методичної системи навчання стилістики спрямована на формування вчителя української мови і літератури з високим рівнем стилістичної підготовки, лінгвокреативного, спроможного навчати стилістики учнів закладів загальної середньої освіти й здійснювати мовленнєве виховання сучасного українського суспільства.

Монографічна робота не претендує на остаточне розв'язання всіх аспектів досліджуваної проблеми, адже подальша модернізація освітнього процесу й розвиток лінгвістичної науки потребуватиме коригування підходів до навчання стилістики української мови. Перспективи наукового пошуку вбачаємо в поглибленому вивченні структури й змісту стилістичної компетентності. На основі запропонованої системи навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури можливе створення сучасних навчальних і навчально-методичних посібників для студентів закладів вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник. Київ: Либідь, 1998. 558 с.
3. Алексеева Л. О. Работа над уживанням учнями 5–7 класів виражальних мовних засобів у текстах різних стилів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Київ, 2009. 245 с.
4. Андреева И. Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта. *Вопросы психологии*. 2007. № 5. С. 57–65.
5. Андрієць О. М. Методика опрацювання науково-навчальних текстів у старших класах з поглибленим вивченням української мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Херсон, 2007. 244 с.
6. Андронкина Н. М. Когнитивно-деятельностный подход к формированию лингво-социокультурной компетенции в обучении немецкому языку студентов языкового вуза: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык, уровень профессионального образования)». Санкт-Петербург, 2009. URL: oldvak.ed.gov.ru/common/img/uploaded/files/vak/.../2009/.../AndronkinaNM.doc.
7. Антоненко-Давидович Б.Д. Як ми говоримо. Київ: Вид. дім «KM Academia», 1994. 254 с.
8. Арешенков Ю. О. Класифікація функціональних стилів і вивчення стилістики у вищій та середній школі. *Українська мова і література в школі*. 1993. № 1. С. 43–45.
9. Атласова А. Н. Методика обучения стилистическим синонимам учащихся старших классов якутской школы: на основе сопоставления русского и якутского языков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)». Якутск, 2004. 179 с.
10. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы. Москва: Просвещение, 1982. 192 с.
11. Бабелюк О. А. Стилістичні засоби і прийоми крізь призму лінгвосинергетики. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Філологія*, 2011. Т. 14. № 1. С. 7–17.
12. Бабий И. В. Взаимодействие разнотипных подходов к изучению украинского языка в профессионально-технических заведениях сферы обслуживания. *Педагогическое мастерство и педагогические технологии*: сб. научн. ст. / гл. ред. О. Н. Широков. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2014. С. 398–401.
13. Бабич Н. Д. Практична стилістика і культура української мови: навч. посіб. для студ. філол. спец. вищ. навч. закл. Львів: Світ, 2003. 432 с.
14. Бабич Н. Д. Практична стилістика: збірник вправ. Львів: Видавниче об'єднання «Вища школа», видавництво при Львівському державному університеті, 1977. 156 с.
15. Бабій І. В. Педагогічні умови розвитку професійного мовлення учнів професійно-технічних навчальних закладів сфери обслуговування: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Львів, 2015. 240 с.
16. Бадер В. Функціонально-стилістичний підхід у формуванні культури мовлення студентів-філологів. *Лінгвістичні студії: збірник наукових праць Донецького національного університету*. Донецьк: ДонНУ, 2009. Вип. 19. С. 298–301.
17. Бадер В. І. Взаємозв'язок у розвитку усного і писемного мовлення молодших школярів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Київ, 2004. 358 с.

18. Бадер В. І. Граматико-стилістична робота при вивченні іменника. *Початкова школа*. 1987. № 3. С. 23–26.
19. Бадер В. І. Електронна лінгводидактика: стан і перспективи. *Освіта та педагогічна наука*. 2012. № 2 (151). С. 34–43.
20. Бадер В. І. Зміст стилістичної роботи в початкових класах. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Філологічні науки (мовознавство)*: РВЦ КДПУ ім. Винниченка, 2000. Вип. XXVI. С. 3–9.
21. Бадер В. І. Стилістика української мови: навч. посібник для студ. вищих навч. закл. Луганськ: Видавництво СНУ ім. В. Даля, 2006. 204 с.
22. Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 300 с.
23. Бакулин М. А. Формирование профессиональной компетентности у студентов-филологов в курсе стилистики. *Электронный научно-образовательный журнал ВГПУ «Грани познания»*, 2010. № 1(6), май. URL: <http://linguaconf2009.flybb.ru/topic13.html> або www.grani.vspu.ru.
24. Бакум З. Фонетико-стилістичні вправи як засіб підвищення мовної культури учнів. *Українська мова і література в школі*. 2007. № 1. С. 2–4.
25. Бакум З. П. Принципи навчання фонетики української мови. *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*, 2009. Вип. 3. С. 131–138.
26. Бакум З. П. Система завдань і вправ для формування мовної особистості на профільному рівні навчання фонетики. *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*, 2010. Вип. 4. С. 141–150.
27. Бакум З. П. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії: монографія. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2008. 338 с.
28. Бакум З., Бойко Л. Елементи фоновстилістики на уроках словесності. *Українська мова і література в школі*. 2006. № 2. С. 2–4.
29. Баранник Н. О. Психолого-педагогічні засади розвитку граматико-стилістичних умінь студентів-філологів. *Педагогіка, психологія та методико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*: наукова монографія за ред. проф. Єрмакова С. С. Харків: ХДАДМ (ХХП), 2005. № 21. С. 18–26.
30. Баранник Н. О. Розвиток граматико-стилістичних умінь у студентів філологічних факультетів у процесі самостійної роботи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Київ, 2010. 20 с.
31. Баранник Н. О. Розвиток граматико-стилістичних умінь у студентів філологічних факультетів у процесі самостійної роботи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Київ, 2010. 253 с.
32. Баранник Н. О. Удосконалення граматико-стилістичних умінь студентів у процесі вивчення курсу «Сучасна українська мова». *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 2014. № 3. С. 113–115.
33. Баранник Н. О. Функціонально-стилістичний підхід до вивчення граматики – запорука розвитку мовленнєвих умінь студентів. *Наукові записки кафедри педагогіки*, 2012. Вип. 28(1). Харків. С. 23–30. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzkr_2012_28%281%29_5.
34. Баранник Н., Цінько С. Роль самостійної роботи у формуванні лінгвокомунікативної компетентності студентів. *Актуальні проблеми лінгводидактики*, 2015. № 1. URL: <http://www.didling.org.ua/ojs/index.php/ling/article/view/3/22>.
35. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ: Видавничий центр «Академія», 2004. 344 с.
36. Бевзенко С. П. Історія українського мовознавства. Історія вивчення української мови: навчальний посібник. Київ: Вища школа, 1991. 231 с.

37. Бех І. Д. Компетентнісний підхід як освітня стратегія. *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технологія*. Київ: Генезис. 2009. С. 21–24.
38. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване навчання: науково-методичний посібник. Київ: Видавництво Інституту змісту і методів навчання, 1998. 204 с.
39. Бех І., Зайцева Л. Курс на діяльнісно-компетентнісний. *Дошкільне виховання*. 2013. № 1. С. 2–5.
40. Бирик С. Системи бібліо- й термінографічної інформації з української лінгвостилістики ХХ–початку ХХІ ст. *Людина. Комп'ютер. Комунікація*: зб. наук. пр. / за ред. проф. О. П. Левченко. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2017. С. 117–119.
41. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ: Атіка, 2009. 684 с.
42. Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Український педагогічний журнал*, 2015. № 1. С. 47–58.
43. Білецький О., Булаховський Л. Методичні уваги для вчителя старшого концентру трудшколи: додаток до підручника «Українська мова». Київ: Державне видавництво України, 1927. 77 с.
44. Білодід І. К. Вивчення історії української літературної мови в радянський час. *Дослідження з мовознавства в УРСР за 40 рр.* Київ, 1957. С. 3–46.
45. Білодід І. К. Питання розвитку мови української радянської художньої прози (переважно післявоєнного періоду, 1945–1950 рр.). Київ: Видавництво АН УРСР, 1955. 326 с.
46. Білодід І. К. Розвиток мов соціалістичних націй СРСР / відп. ред. О. С. Мельничук. Київ: Наукова думка, 1967. 288 с.
47. Богдан С. К. Методи й методика лінгвостилістичних досліджень: методичні рекомендації для слухачів і керівників секції української мови. Луцьк: Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2011. 28 с.
48. Богомолова І. А. Интегрированное обучение научному стилю речи студентов-носителей русского языка в вузах инженерного профиля: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)». Москва, 2005. 25 с.
49. Бодоньї М. А. Обучение иноязычной стилистической компетенции студентов-лингвистов (На примере адъективных коллокаций испанского языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)». Пятигорск, 2005. 215 с.
50. Божович Е. Д. Чувство языка – миф или реальность? *Журнал практического психолога*, 2008. № 5. С. 86–99.
51. Болотнова Н. С. Новые подходы к обучению русскому языку в современных условиях. *Коммуникативно-деятельностный и текстоориентированный подходы к преподаванию русского языка*: материалы науч.-пр. конф. (12 марта 2001 года) / под ред. проф. Н. С. Болотновой. Томск: Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2001. С. 5–10.
52. Болотнова Н. С. Стилистический анализ текста в школе. *Русский язык в школе*. 2002. № 2. С. 95–101.
53. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста: учебное пособие. 4-е изд. Москва: Флинта-Наука, 2009. 520 с.
54. Болотнова Н. С., Болотнов А. В. Когнитивный стиль языковой личности в структуре модели идиостиля: к постановке проблемы. *Сибирский филологический журнал*, 2012. № 4. С. 187–193.
55. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: навч. посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти. Київ: ВВП «КОМПАС», 1997. 64 с.

56. Бондар О. Екологія українського слова: аспекти і проблеми. *Мовознавство*: доповіді та повідомлення на IV Міжнародному конгресі україністів, 26–29 серпня 1999 р., Одеса / Міжнар. асоц. україністів, Ін-т укр. мови, Наук. т-во ім. Т. Шевченка в Америці. Київ: Пульсари, 2002. С. 158–163.
57. Бондаревская Е. В. Личностно-ориентированный подход как технология модернизации образования. *Методист*, 2003. № 2. С. 2–6. URL: <https://sites.google.com/site/kniznaapolkavmk/bondarevskaa-e-v-licnostno-/orientirovannyj-podhod-kak-tehnologija-modernizacii-obrazovania>.
58. Бондаренко Н. Лінгвістичні засади роботи над стилістичним синтаксисом рідної мови в 11 класі профільної школи. *Українська мова і література в школі*. 2009. № 8. С. 16–19.
59. Бондаренко Н. Проектна діяльність учнів на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2017. № 5. С. 36–40.
60. Бондарева Н. О. Місце та роль курсу «Стилістика української мови» у циклі професійної підготовки студентів-іноземців. *Мовні і концептуальні картини світу*. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2010. Вип. 29. С. 416–420.
61. Бондарева Н. О. Стилістика української мови: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Четверта хвиля, 2010. 248 с.
62. Бондарчук Н. О. Лінгвосинергетика як методологічна основа дослідження тексту. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Філологічні науки: мовознавство*, 2011. № 1. С. 24–27.
63. Брага І. І. Стилістика української мови: методичні рекомендації. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2015. 88 с.
64. Буклин Е. Н. Компетентностно-деятельностный подход как основа развития универсальных учебных действий студентов. *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки*, 2013. № 4 (28). С. 170–176.
65. Булаховський Л. А. Нариси з загального мовознавства. Київ: Рад. школа, 1955. 248 с.
66. Булаховський Л. А. Основи мовознавства: лекції. Харків: Всеукраїнський заочний інститут народної освіти, 1931. 316 с.
67. Бунеева Е. В. Методика словарно-стилистической работы на уроках русского языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Методика преподавания (русский язык)». Москва 1984. 213 с.
68. Буркова Л. Технології в освіті. *Рідна школа*. 2001. № 2. С. 18–20.
69. Варзацька Л. Міжпредметна інтеграція в системі мовної освіти. *Рідне слово в етнокультурному вимірі*: зб. наук. пр. Дрогобич: Посвіт, 2013. С. 463–469.
70. Варзацька Л. Особистісно зорієнтоване навчання української мови в старшій школі. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*, 2010. Вип. 50. С. 47–56.
71. Варнавська І. В. Формування мовленнєвої компетентності учнів 5–7 класів у процесі засвоєння виражальних засобів української мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Херсон, 2005. 264 с.
72. Вартапетова С. С. Стилистический аспект лингвистической подготовки студентов-филологов. *Русский язык в школе*. 1994. № 2. С. 107–110.
73. Василевський С. І. Добити ворога. *Мовознавство*. 1934. № 1. С. 23–36.
74. Ващенко В. Стилістика речення в українській мові. Дніпропетровськ: Вид-во Дніпропетр. у-ту, 1968. 158 с.
75. Ващенко В. С. Стилістична морфологія української мови: навчальний посібник. Дніпропетровськ: Видавництво Дніпропетровського університету, 1970. 87 с.
76. Ващенко В. С. Стилістичні явища в українській мові / відп. ред. М. П. Івченко. Харків: Вид-во Харк. ордена Трудового червоного прапора держ. ун-ту імені О. М. Горького, 1958. Ч. 1. 228 с.

77. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бу-сол. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.
78. Великожон В. А. Історія створення підручників з української мови: від давнини до 80-х років ХХ століття / наук. ред. О. В. Кравченко; НДІ українознавства. Київ, 2008. 88 с.
79. Велитченко Л. К. Методологічна сутність категорії підходу в науковому дослідженні. *Педагогіка і психологія*: Вісник Академії пед. наук України, 2009. № 2. С. 72–79.
80. Взори поезії і прози для кляси п'ятої ц[ісар.]-к[орол.] шкіл середних: хрестоматія / уложив [з передм. «Начерк стилістики, поетики і реторики» та приміт.] Константин Лукаковский. Львів: Накладом фонду краєвого. Друк. наук. т-ва ім. Шевченка; під зарядом К. Беднарського, 1894 [10], XXXII. 434 с.
81. Видання. Основні види. Терміни та визначення: ДСТУ 3017-95 ISO 5127/2. [Чинний від 1996-01-01]. Київ: Держспоживстандарт України, 1995. 47 с.
82. Виноградов В. В. Итоги обсуждения вопросов стилистики. *Вопросы языкознания*. 1955. № 1. С. 60–88.
83. Виноградов В. В. Проблемы русской стилистики. Москва: Высшая школа, 1981. 320 с.
84. Винокур Г. О. Избранные работы по русскому языку. Москва: Учпедгиз. 1959. 492 с.
85. Винокур Г. О. О задачах истории языка. *Ученые записки Московского городского педагогического института*. Кафедра русского языка. Москва, 1941. Т. 5. Вып. 1. С. 207–226. URL: <http://danefae.org/lib/vinokur/1959/zadacha.htm>.
86. Винокур Т. Г. О содержании некоторых стилистических понятий. *Стилистические исследования*. Москва: Наука, 1972. С. 3–106.
87. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 384 с.
88. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навчальний посібник. Київ: ВЦ «Академія», 2006. 256 с.
89. Волкотруб Г. Практична стилістика української мови. Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. 256 с.
90. Волкотруб Г. Й. Практична стилістика сучасної української мови. Використання морфологічних засобів мови: навчальний посібник. Київ: ЛДЛ, 1998. 176 с.
91. Волкотруб Г. Й. Стилiстика ділової мови: навчальний посiбник. Київ: МАУП, 2002. 208 с.
92. Гайда С. Актуальные задачи стилистики. *Актуальные проблемы стилистики: ежегодный международный научный журнал*. Москва: Факультет журналистики Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, 2015. № 1. С. 11–22.
93. Гайдаєнко І. Інтегровані процеси у навчанні стилістики. *Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*: зб. наук. пр. Луганськ: Вид-во ЛНПУ «Альма-Матер», 2003. № 12 (68), грудень. С. 110–114.
94. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-професійна програма бакалавра за спеціальністю 6010100 «Педагогіка і методика середньої освіти. Українська мова і література» напряму підготовки 0101 Педагогічна освіта / Міністерство освіти і науки України. Київ, 2002.
95. Галузинский В. М., Євтух М. Б. Основи педагогіки і психології вищої школи в Україні: навчальний посібник. Київ: ІНТЕЛ, 1995. 168 с.
96. Гамрецький І. С. Формування культури публіцистичного мовлення в учнів загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Київ, 2000. 203 с.
97. Гез Н. И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков. *Иностранные языки в школе*. 1969. № 6. С. 28–35.

98. Геймбух Е. Ю. Стилистика: учебно-методический комплекс дисциплины. Москва: Московский городской педагогический университет, 2013. URL: <https://old.mgpru.ru/materials/27/27391.doc>.
99. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / под ред. А. М. Матюшкина. *Психология мышления*. Москва: Прогресс, 1965. С. 124–145.
100. Гладіна Г. І., Сеніна В. К. Питання мовленнєвої культури та стилістики. Київ: Факт, 1997. 160 с.
101. Гладкий М. Мова сучасного українського письменства. Харків – Київ: Держвид-во України, 1930. 160 с.
102. Гладкий М. Наша газетна мова. Київ: Держвидав, 1928. 178 с.
103. Глазкова Г. О. Система вправ у формуванні фоностилістичних умінь і навичок учнів профільних класів. *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*, 2011. Вип. 6. С. 698–702.
104. Глоссарий методических терминов и понятий (русский язык, литература): Опыт построения терминосистемы / под общей ред. Е. Р. Ядровской, А. И. Дунева. Санкт-Петербург: Свое издательство, 2015. 306 с.
105. Голуб Н. Метод проєктів у навчанні української мови. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 8. С. 15–19.
106. Голуб Н. Підходи до навчання української мови в основній школі. *Українська мова і література в школі*. 2015. № 3. С. 2–10.
107. Голуб Н. Б. Навчання української мови в сучасній загальноосвітній школі: функційний аспект. *Український педагогічний журнал*, 2015. № 3. С. 88–101.
108. Голуб Н. Б. Ознаки компетентності мовної особистості учня. *Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка*, 2013. Вип. XLVIII. С. 114–120.
109. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі: монографія. Черкаси: Брама-Україна, 2008. 408 с.
110. Голуб Н. Б. Термінологічна система української лінгводидактики: особливості становлення і проблеми функціонування. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. Острого: Вид-во НаУОА, 2017. Вип. 68. С. 104–108.
111. Голуб Н., Проценко Л. Сучасні підходи до проведення лабораторних занять із методики навчання української мови у вищій школі. *Українська мова і література в школі*. 2012. № 7. С. 46–50.
112. Гоне Ж. Освіта і засоби масової інформації / пер. з фр. М. Марченко. Київ: А.С.К. (К.І.С.), 2002. 100 с.
113. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 375 с.
114. Гончарук М. Проблема основного тексту прозових творів Панаса Мирного 1970-х років. *Спадщина: Літературне джерелознавство. Текстологія*. Київ, 2007. Т. 3. С. 57–94.
115. Горіна Ж. Д. Лінгвокреативність у мовленнєвій репрезентації елітарної мовної особистості. *Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 2011. № 15 (226). С. 94–102.
116. Горіна Ж. Д. Проблема автентичності тексту в аспекті культурологічно зорієнтованої лінгводидактики. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. Херсон: ХДУ, 2005. Вип. 39. С. 211–215.
117. Городенська К. Нові явища та процеси в українському словотворенні: динаміка чи деструкція словотвірних норм. *Українська мова*. 2013. № 2. С. 3–11.
118. Городенська К. Українське слово у вимірах сьогодення. Київ: КММ, 2014. 124 с.
119. Горошкіна О. Лінгводидактичні засади викладання курсу «Методика викладання лінгвістичних дисциплін» у магістратурі. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 2012. № 24(2). С. 119–127.
120. Горошкіна О. М. Особливості використання інтерактивних методів на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 3. С. 7–10.

121. Горошкіна О. М. Роль когнітивної методики у формуванні соціокультурної компетенції учнів. *Семантика мови і тексту*: матеріали XI Міжнародної наукової конференції (Івано-Франківськ, 26–28 вересня 2012 р.). Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2012. С. 127–130.
122. Горошкіна О. М. Формування мовної особистості випускника профільної школи: лінгводидактичний аспект. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 8. Філологічні науки (мовознавство і літературознавство)*, 2009. Вип. 3. С. 181–186.
123. Горошкіна О. М. Шляхи підвищення мовленнєвої поведінки студентів-філологів. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки (мовознавство)*. Кіровоград: Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, 2011. Вип. 100. С. 502–505.
124. Горошкіна О. М. Шляхи формування креативності майбутніх учителів української мови. *Науковий вісник Донбасу*: електронне наукове фахове видання, 2013. № 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_2_17.
125. Горошкіна О. М., Мельник Т. В., Пустовіт В. Ю. Теорія і практика викладання філологічних дисциплін у вищій школі: навчальний посібник. Луганськ: Луганськ, 2013. 164 с.
126. Горошкіна О. М., Попова Л. О., Нікітіна А. В. Теорія і практика навчання української мови в старших класах. Харків: Вид. група «Основа», 2012. 171 с.
127. Греб М. М. Проблеми й перспективи використання лекції як ефективної форми організації навчання лексикології і фразеології майбутніх учителів початкових класів. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія педагогіка і психологія*, 2016. Вип. 2 (12). С. 182–189.
128. Греб М. М. Теоретико-методичні засади навчання лексикології та фразеології майбутніх учителів початкових класів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Бердянськ – Київ, 2017. 452 с.
129. Греб М. М. Теоретико-методичні засади формування стилістичної компетентності у студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів. *Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: європейський вектор*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., Ялта (20–21 березня 2014 р.) / ред. О. В. Глузман [та ін.]. Ялта: РВНЗ КГУ, 2014. Ч. 2. С. 118–121.
130. Греб М. М. Теоретичні засади навчання лексикології і фразеології майбутніх учителів початкових класів: монографія. Київ: Центр учбової літератури, 2017. 320 с.
131. Гриценко П. Ідіолект і текст. *Лінгвостилістика: об'єкт – стиль, мета – оцінка*: збірник наукових праць, присвячений 70-річчю від дня народження проф. С. Я. Єрмоленко / відп. ред. В. Г. Скляренко. Київ, 2007. С. 16–44.
132. Гриценко П. Українська мова: державна і державотворча. *Український інформаційний простір*, 2014. Ч. 2. С. 19–27.
133. Гриценко П. Ю. «Слово поза словником»: реєстр словника як проблема сучасної тлумачної лексикографії. *Українська лексикографія в загальнослов'янському контексті: теорія, практика, типологія (м. Київ, Інститут української мови, 12–13 травня 2011 р.)* / відп. ред. к. філол. н. І. С. Гнатюк. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2011. С. 238–250.
134. Грона Н. В. Підготовка студентів педагогічних коледжів до формування у молодших школярів текстотворчих умінь: монографія. Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2017. 592 с.
135. Груба Т. Л. Використання методу проектів на уроках української мови в профільній школі. *Науковий вісник Донбасу*: електронне наукове фахове видання, 2015. № 4 (32). URL: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4\(32\)/2.PDF](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4(32)/2.PDF).
136. Губарева Г. А., Трифонов Р. А. Практична стилістика української мови: контрольна робота і методичні вказівки до її виконання для студентів філологічного факультету

- тету (спеціальність – журналістика) заочної форми навчання. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2005. 24 с.
137. Гудзик І. П. Компетентісно орієнтоване навчання російської мови у початкових класах (у школах з українською мовою навчання): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (російська мова)». Київ, 2008. 42 с.
 138. Дащенко Н. Л. Лінгвостилістичний аналіз лексико-фразеологічних засобів у публіцистичному тексті. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. Тернопіль, 2010. № 2. С. 108–115.
 139. Дегтярьова Г. А. Формування ІКТ-компетентності вчителів-філологів у системі неперервної освіти. *Теорія і методика управління освітою*: електронне наукове фахове видання, 2011. № 5. URL: <http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11degstue.pdf>.
 140. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. URL: <http://www.mon.gov.ua/ua/oftenrequested/state-/standards/>.
 141. Деркач Л. М. Інтеграція засобів медіаосвіти в навчання української мови (за професійним спрямуванням) майбутніх педагогів. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2017. Т. 59. № 3. С. 62–75.
 142. Джусупов Н. М. Когнитивная стилистика: современное состояние и актуальные вопросы исследования. *Вопросы когнитивной лингвистики*, 2011. № 3. С. 65–76. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-stilistika-sovremennoe-sostoyaniye-aktualnye-voprosy-issledovaniya>.
 143. Дитяткина Л. А. Современные оценочные средства практико-ориентированного обучения педагогических работников. *Человек и образование*, 2017. № 1. С. 74–80.
 144. Дідук Г. І. Лінгвостилістичні та комунікативно-ситуативні вправи на уроках української мови у 5–7 класах. Тернопіль: Навчальна-книга – Богдан, 2004. 80 с.
 145. Дідук-Ступ'як Г. І. Питання інтеракції в когнітивно-комунікативному контексті. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*, 2009. № 1. С. 85–92.
 146. Дідук-Ступ'як Г. І. Філософські концепти лінгвометодичної технології «Інтеракція різнотипових підходів» до вивчення української мови. *Науковий вісник Донбасу*: електронне наукове фахове видання, 2013. № 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_2_4.
 147. Дідук-Ступ'як Г. І. Філософсько-методологічні орієнтири лінгвометодичної технології «Інтеракція різнотипових підходів» до вивчення української мови. *Педагогічний дискурс*, 2011. № 9. С. 96–102.
 148. Дідук-Ступ'як Г. І. Філософсько-методологічні орієнтири лінгвометодичної технології «Інтеракція різнотипових підходів» до вивчення української мови. *Теоретико-практичні аспекти сучасних лінгвістичних та лінгводидактичних парадигм*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції: зб. наук. пр. / редкол.: В. Я. Мельничайко, І. М. Хом'як, М. В. Мірченко та ін. Рівне – Острогож: Вид-во НУ «Острозька академія», 2012. С. 80–86.
 149. Діц В. О., Коваль В. О. Стилистика української мови: практикум: навч. посіб. Умань, 2010. 169 с.
 150. Дмитровський Є. М. Методика викладання української мови в середній школі: посіб. для вчителів-словесників середньої школи. Київ: Рад. школа, 1965. 286 с.
 151. Довлетова С. А. Українська мова: Стилистика. Культура мови. Харків: Країна мрій, 2003. 64 с.
 152. Долинин К. А. Стилистика французского языка. Ленинград: Просвещение, 1978. 344 с.
 153. Домбровський В. Українська стилістика і ритміка. Українська поетика. Дрогобич: Видавнича фірма «Відродження», 2008. 488 с.

154. Донченко Т. Вивчаємо тему «Стилістика і стилі мовлення» в 5 класі. *Дивослово*. 2008. № 7. С. 2–4.
155. Донченко Т. К. Власне методичні принципи навчання української мови. *Українська мова і література в школі*. 2004. № 2. С. 2–4.
156. Донченко Т. К. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови. Київ: Фундація ім. О. Ольжича, 1995. 251 с.
157. Донченко Т., Мельничайко В. Програми з методики української мови для вищих педагогічних навчальних закладів. *Українська мова і література в школі*. 2002. № 6. С. 53–54.
158. Дончик В. Доля української літератури – доля України. Київ: Грамота, 2011. 639 с.
159. Дороз В. Ф. Крос-культурне навчання учнів-білінгвів української мови: монографія. Київ: Центр учбової літератури, 2011. 456 с.
160. Дорошенко С. І. Граматична стилістика української мови. Київ: Рад. школа, 1985. 200 с.
161. Дроздова І. П. Зміст та основні підходи до навчання української мови як основи формування професійної компетентності студентів нефілологічного профілю вищої школи. *Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія Педагогіка / редкол.: Л. Вознюк, В. Кравець, В. Мадзігон [та ін.]*. Тернопіль, 2010. № 2. С. 137–144.
162. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ: монографія. Харків: ХНАМГ, 2010. 320 с.
163. Дружененко Р. Дидактичні основи формування комунікативно-прагматичної компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2016. № 3 (54). С. 205–211.
164. Дружененко Р. Диференціація сегментів комунікативно-прагматичної компетентності вчителя-словесника. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. Київ: ІПТО НАПН України, 2016. Вип. 10. С. 100–105.
165. Дудик П. С. Стилістика української мови. Київ: Видавничий центр «Академія», 2005. 368 с.
166. Дуплійчук О. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів-філологів до застосування проектно-комунікативних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Житомир, 2015. 321 с.
167. Екологізація освітнього простору сучасної загальноосвітньої школи: монографія / Н. Пустовіт, О. Колонькова, О. Пруцакова, Г. Тарасюк, Ю. Солобай. Харків: Друкарня Мадрид, 2016. 154 с.
168. Ефимов А. И. Стилістика русского языка. Москва: Просвещение, 1969. 262 с.
169. Єрмоленко С. Нариси з української словесності: (стилістика та культура мови). Київ: Довіра, 1999. 431 с.
170. Єрмоленко С. І. Лінгводидактичні засади вивчення простого ускладненого речення на філологічних факультетах у педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Київ, 2009. 25 с.
171. Єрмоленко С. Я. Живе слово: монологи і діалоги про українську мову (історія та сучасність): аудіокнига на 4-х дисках. Київ: Росток Рекордз, 2017. 205 хв.
172. Єрмоленко С. Я. Нариси з української словесності (стилістика та культура мови). Київ: Довіра, 1999. 431 с.
173. Єрмоленко С. Я. Сучасна лінгвостилістика в інтегративній науковій парадигмі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 8. Філологічні науки (мовознавство і літературознавство)*: зб. наук. пр. / за ред. академіка Л. І. Мацько. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 5. С. 3–8.

174. Ермоленко С. Я. Сучасна українська лінгвостилістика: співвідношення теорії і методів. *Стил: Межнародни часопис*. Белград, 2012. С. 23–32.
175. Ермоленко С. Я., Бибиц С. П., Тодор О. Г. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / за ред. С. Я. Ермоленко. Київ: Либідь, 2001. 224 с.
176. Жуковська В. В., Деркач Н. О. Еколінгвістика: становлення та основні напрями досліджень. *Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. Філологічні науки*, 2011 (2). Ч. 1. С. 66–70.
177. Жура В. В. Дискурсивная компетенция врача в устном медицинском общении: монография. Волгоград: ВолГМУ ООО «ДарКо», 2008. 376 с.
178. Загашев И. О., Заир-Бек С. И. Критическое мышление: технология развития. Санкт-Петербург: Издательство «Альянс «Дельта», 2003. 284 с.
179. Зарицький М. С. Стилістика сучасної української мови: навчальний посібник. Київ: Парламентське вид-во, 2001. 156 с.
180. Захарчук-Дуке О. О. Провідні тенденції створення підручників і посібників з української мови для студентів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*: зб. статей. Ялта: РВВ КГУ, 2013. Вип. 40. Ч. 3. С. 170–177.
181. Захарчук-Дуке О. О. Розвиток культури мовлення майбутніх учителів української мови і літератури з використанням інформаційно-комунікаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Київ, 2015. 220 с.
182. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современно-го образования. *Интернет-журнал «Эйдос»*, 2006. 5 мая. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
183. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Москва: Издательская корпорация «Логос», 2000. 384 с.
184. Златів Л. М. Комп'ютерна лінгводидактика у викладанні мовознавчих дисциплін для студентів-філологів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*, 2014. Вип. 29. С. 116–120.
185. Иванченко И. В. Функционально-семантический подход как основа формирования сквозных интеграционных умений студентов в организации обучения стилистике учащихся 5–9 классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)». Орел, 2006. URL: <http://www.disscat.com/content/funktsionalno-semanticheskii-podkhod-kak-osnova-formirovani/ya-/skvozykh-integratsionnykh-ume>.
186. Иванян Е. П. Лингвоэкология педагогической речи. *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*, 2016. № 11–12. С. 48–56.
187. Игнатова И. Б. Коммуникативно-когнитивный подход в современной лингвометодике обучения РКИ. *Мир русского слова*, 2007. № 3. С. 69–72. URL: <http://dspace.bsu.edu.ru/handle/123456789/460>.
188. Иконников С. Н. Стилистика в курсе русского языка (VII–VIII классы): пособие для учителей. Москва: Просвещение, 1979. 224 с.
189. Иконников С. Н. Стилистическая работа в процессе изучения русского языка. Москва: Педагогика, 1977. 151 с.
190. Ильин М. С. Основы теории упражнений по иностранному языку. Москва: Педагогика, 1975. 150 с.
191. Іваницька Н. Л. Сучасні тенденції розвитку мовної освіти в Україні. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. Вінниця, 2015. Вип. 44. С. 24–28.
192. Інформація та документація. Видання. Основні види. Терміни та визначення понять: ДСТУ 3017-2015 [Чинний від 2016-07-01]. Київ: ДП «УкрНДНЦ», 2016. 38 с. (Національний стандарт України).

193. Каганович Н. А. На мовно-стилістичні теми. Харків: [б. в.], 1934. 92 с.
194. Каганович Н. А. Стилістичні особливості пролетарської публіцистики. Київ – Харків: [б. в.], 1935. 71 с.
195. Калачинская Е. В. Учебно-методический комплект дисциплины «Стилистика русского языка и культура речи» в контексте компетентностного подхода к обучению. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания*, 2012. № 3. С. 114–119. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/uchebno-metodicheskiy-komplekt-distsipliny-/stilistika-russkogo-yazyka-i-kultura-rechi-v-kontekste-kompetentnostnogo-/podhoda-k>.
196. Каліш В. А. Формування лексико-семантичної компетенції майбутніх учителів-словесників на когнітивно-комунікативній основі. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 2014. № 3. С. 175–177.
197. Каліш В., Собко В. Когнітивно-комунікативний підхід до вивчення лексичного значення слова у системі фахової підготовки майбутніх учителів. Актуальні проблеми лінгводидактики: електронний збірник наукових праць. Глухів, 2015. Вип. 1. URL: <http://www.didling.org.ua/ojs/index.php/ling/article/view/6>.
198. Кантейкина Л. В. Диагностика сформированности у студентов-билингвов стилистической компетентности и способы ее совершенствования средствами лингвистических дисциплин. *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева*, 2011. № 3 (71). Ч. 2. С. 122–126.
199. Кантейкина Л. В. Педагогические условия формирования у студентов-филологов национального педагогического педуза стилистической компетентности при изучении лингвистических дисциплин. *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева*, 2011. № 1 (69). Ч. 1. С. 84–88.
200. Кантейкина Л. В. Формирование стилистической компетентности у студентов-билингвов филологического факультета педагогического вуза в процессе обучения лингвистическим дисциплинам: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Чебоксары, 2011. 190 с. URL: <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/formirovanie-stilisticheskoy-kompeten/tnosti-u-studentov-bilingvov-filogicheskogo.html>.
201. Капелюшний А. О. Практична стилістика української мови: навчальний посібник. 2-ге вид., переробл. Львів: ПАІС, 2007. 400 с.
202. Капенова Ж. Ж. Формирование стилистической компетенции учащихся в условиях функционально-коммуникативного подхода к обучению русскому языку (5–9 классы казахской школы): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык в системе начального, среднего и высшего образования)». Алматы, 2009. 191 с.
203. Капинос В. И. Значение стилистики в практике преподавания родного языка. *Основные понятия и категории лингвостилистики: межвузовский сборник научных трудов / Министерство высшего и среднего специального образования РСФСР, Пермский государственный университет им. А. М. Горького; гл. ред. М. Н. Кожина*. Пермь: [б. и.], 1982. С. 6.
204. Караванський С. Пошук українського слова, або Боротьба за національне «я». Київ: Академія, 2001. 238 с.
205. Караман О. В. Основні напрями роботи зі стилістики. *Рідна мова*, 2005. № 38. URL: http://www.interklasa.pl/portal/dokumenty/ridna_mowa_uk/index.php?page=rm_38_05.
206. Караман С. Упровадження педагогічних інновацій у теорію і практику професійної підготовки вчителя-словесника. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. Львів, 2010. Вип. 50. С. 87–97.
207. Караман С. О. Лінгводидактичні орієнтири у фаховій підготовці магістрантів-філологів. *Акмеологія – наука XXI століття*: матер. IV Міжнародної науково-практич-

- ної конференції, 30 травня 2014 р., м. Київ / редкол.: В. О. Огнев'юк, В. М. Антонов, О. А. Дубасенюк та ін. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. С. 68–75.
208. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів освіти. Київ: Ленвіт, 2000. 272 с.
209. Караман С. О. Методика розвитку зв'язного мовлення. Основні напрями роботи зі стилістики. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2004. № 3. С. 40–43.
210. Караман С. О. Сучасні підходи до лінгводидактичної підготовки майбутнього вчителя-словесника. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету (філологічні науки)*: зб. наук. пр. Ізмаїл, 2010. Вип. 29. С. 186–192.
211. Климова К. Засоби медіа-дидактики у площині навчання і самонавчання української мови майбутніх учителів. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*: зб. наук. пр. Бердянськ: Бердянський державний педагогічний університет, 2014. Вип. 2. С. 77–82.
212. Климова К. Я. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів: монографія. Житомир: РУТА, 2010. 562 с.
213. Климова К. Я. Формування креативності майбутніх учителів засобами науково-дослідної роботи з української мови та методики її викладання у школі. *Студентські наукові дослідження з актуальних проблем лінгводидактики*: матеріали студентсько-викладацького науково-методичного семінару, 9 квітня 2009 р. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 5–9.
214. Климова К. Я. Формування мовнокомунікативної професійної компетентності студента як креативної особистості в умовах навчального середовища педагогічного вузу. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*, 2012. № 1. С. 66–72.
215. Климова К. Я. Формування мовностилістичної вправності у контексті професійної підготовки практичних психологів і соціальних педагогів. *Вісник Житомирського педуніверситету. Серія: Педагогічні науки*. Житомир, 2004. № 14. С. 7–10.
216. Клушина Н. И. Дискурсологія і стилістика: інтегративні методи дослідження медіакомунікації. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серія: Лингвистика*, 2016. Т. 20. № 4. С. 78–90.
217. Клушина Н. И. Современная стилістика. Проблемы и перспективы. *Актуальные проблемы стилістики*: ежегодный международный научный журнал. Москва: Факультет журналистики Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, 2015. № 1. С. 44–51.
218. Коваленко Л. В. Сутність і компоненти професійної компетентності вчителя української мови та літератури. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2016. Вип. 1 (12). С. 130–137.
219. Ковалик І. І., Мацько Л. І., Плющ М. Я. Методика лінгвістичного аналізу тексту. Київ: Вища школа, 1984. 120 с.
220. Коваль А. П. Збірник вправ з практичної стилістики: навчальний посібник для студентів філологічних факультетів університетів. Київ: Вища школа, 1979. 144 с.
221. Коваль А. П. Практична стилістика сучасної української мови: підручник. 3-є вид. Київ: Вища школа, 1987. 351 с.
222. Коваль В. Компетентнісно спрямоване навчання як одна з педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 2014. № 9(1). С. 154–161.
223. Коваль В. О. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах: монографія. Умань: ПП Жовтий О.О., 2013. 455 с.
224. Кожина М. Н. Статус стилістики в современном языкознании. *Статус стилістики*

- в современном языкознании: межвузовский сборник научных трудов. Пермь, 1992. С. 15.
225. Кожина М. Н. Стилистика русского языка: учебник для студентов пед. ин-тов по спец. №2101 «Рус. яз. и лит.». 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Просвещение, 1983. 223 с.
226. Кожина М. Н., Дускаева Л. Р., Салимовский В. А. Стилистика русского языка: учебник. 4-е изд., стереотип. Москва: Флинта: Наука, 2008. 464 с. URL: https://www.myfilology.ru/media/user_uploads/Tutorials/kozhina_m/_n_duskaeva_l_r_salimovskii_v_a_stilistika_russkogo.pdf.
227. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. Санкт-Петербург: Рус.-Балт. информ. центр БЛИЦ; [Cambridge]: Cambridge univ. press., 2001. 223 с.
228. Колесов В. В. Общие понятия исторической стилистики. *Историческая стилистика русского языка: межвузовский сб. научн. тр.* Петрозаводск: Петрозаводский государственный университет имени О.В.Куусинена, 1990. С. 16–36.
229. Колесова О. В. Развитие речи младших школьников на функционально-стилистической основе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)». Рязань, 2007. 24 с.
230. Коломієць І. І. Стилiстика тексту: практичний вимiр дослідження. *Актуальні проблеми фiлологiї та перекладознавства*, 2014. Вип. 7. С. 79–84.
231. Коломієць Ю. Стилiстичні вмiння у системi початкової мовної освiти учнiв з ТПМ. *Теорiя i практика сучасної логопедiї*: зб. наук. пр. Київ: Актуальна освiта, 2007. Вип. 4. С. 61–66.
232. Коломієць Ю. В. Психолого-педагогiчні передумови формування граматико-стилiстичних умiнь у молодших школярiв з ТПМ. *Збiрник наукових праць Кам'янець-Подiльського державного унiверситету. Серiя: Соцiально-педагогiчна* / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Спiвака. Кам'янець-Подiльський: ПП Мошинський В. С., 2006. Вип. VI. С. 141–144.
233. Коломієць Ю. В. Формування граматико-стилiстичних умiнь в учнiв початкових класiв iз тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 «Корекцiйна педагогiка». Київ, 2009. 257 с.
234. Кононенко В. І. Текст і образ: монографія. Київ, Івано-Франківськ: Видавництво Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2014. 192 с.
235. Контрчук Г. К. Стилiстика сучасної української мови: практик. курс: навч. посiб. для студ. вищ. навч. закл. 2-ге вид., переробл. і допов. Житомир: Рута, 2012. 219 с.
236. Конференция ООН по окружающей среде и развитию (Рио-де-Жанейро, июнь 1992 года): информационный обзор / В. А. Коптюг. URL: <http://www.prometeus.nsc.ru/korptyug/ideas/unrio92/index.ssi>.
237. Концепція впровадження медiаосвiти в Україні (нова редакцiя) / за ред. Л. А. Найдьоновой, М. М. Слюсаревського. Київ, 2016. 16 с.
238. Копусь О. А. Теоретичні засади формування фахової лiнгводидактичної компетентностi майбутнiх магiстрiв-фiлологiв у вищому навчальному закладi: монографiя. Одеса: ТОВ Лерадрук, 2012. 429 с.
239. Кордун П. П. Вивчення стилiстики в середнiй школi. Київ: Рад. шк., 1977. 151 с.
240. Корякина А. Н. Педагогические условия формирования стилистической компетенции у старшеклассников якутской школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Якутск, 2008. 243 с.
241. Косарева А. А. Проблемный подход к организации обучения на занятиях по дисциплине «Стилистика и литературное редактирование» в вузе. *Современные проблемы науки и образования*, 2015. № 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22347>.

242. Костиця Н. Лінгвокультурологічний підхід до викладання української мови в контексті аграрної освіти. *Вісник Львівського університету. Серія: Філологічна*. Львів, 2016. Вип. 3. С. 259–266.
243. Кочан І. М. Лінгвістичний аналіз тексту: навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: Знання, 2008. 423 с.
244. Кочан І. М., Захлюпана Н. М. Словник-довідник з методики викладання української мови. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2002. 249 с.
245. Кочерган М. П. Загальне мовознавство: підручник. Вид. 2-ге, виправлене і доповнене. Київ: Видавничий центр «Академія», 2006. 464 с.
246. Кравець Л. Динаміка метафори в українській поезії ХХ ст.: монографія. Київ: ВЦ «Академія», 2012. 416 с.
247. Кравець Л. В. Стилїстика сучасної української мови (лексична й фразеологічна стилїстика): збірник вправ. Київ: ЗАТ «НЕВТЕС», 2002. 78 с.
248. Кравець Л. В. Стилїстика сучасної української мови (фоностилїстика, стилї): збірник вправ. Київ: ЗАТ «НЕВТЕС», 2002. 48 с.
249. Кравець Л. В. Стилїстика української мови: Практикум: навч. посібник для студ. філол. спец. вищих навч. закладів / за ред. Л. І. Мацько. Київ: Вища школа, 2004. 200 с.
250. Кравченко-Дзондза О. Лінгвостилїстичний аналіз тексту в контексті комунікативної лінгвістики. *Рідне слово в етнокультурному вимірі*. Дрогобич: Посвіт, 2014. С. 26–31.
251. Кравчук О. М. Загальнодидактичні підходи й закономірності в удосконаленні навичок лінгвістичного аналізу тексту в студентів-філологів. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*: зб. наук. пр. Рівне: РВЦ МГУ ім. акад. С. Дем'янука, 2015. № 2 (14). С. 150–155.
252. Краевский В. В., Хуторской А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах. *Интернет-журнал «Эйдос»*, 2003. 4 февраля. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2003/0402.htm>.
253. Красовська О. Формування стилїстичної компетентності студентів-філологів засобами епістолярію: на матеріалі листування Лесі Українки. *Українська мова і література в школі*. 2012. № 3. С. 37–39.
254. Кратасюк Л. М. Інтерактивні методи в навчанні учнів 5–6 класів створювати тексти різних типів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Київ, 2011. 265 с.
255. Крупа М. П. Робота над лексико-стилїстичними помилками на факультативних заняттях в 11 класі. *Українська мова і література в школі*. 1987. № 10. С. 41–43.
256. Крупченко А. К., Кузнецов А. Н. Основы профессиональной лингводидактики: монография. Москва: АПКППРО, 2015. 232 с.
257. Кузнецова Л. М. Умение и навык. *Методика развития речи учащихся на функционально-стилїстической основе*: межвуз. сб. науч. тр. Москва: Наука, 1989. Т. 250. С. 3–15.
258. Кузнецова Л. М. Формирование стилїстических понятий как основа развития речевых умений и навыков учащихся: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 «Методика преподавания русского языка». Москва, Куйбышев, 1989. 328 с.
259. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Высшая школа, 1990. 119 с.
260. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник. Київ: Знання, 2005. 486 с.
261. Кузьміч В. А., Шахаб В. В. Практычная і функцыянальная стылістыка беларускай мовы: вучэбны дапаможнік для студэнтаў вуну па спецыяльнасці «Выдавецкая справа». Мінск: БДТУ, 2008. 240 с.
262. Кулик Б., Масюкевич О. Збірник вправ з стилїстики. Київ: Рад. школа, 1958. 304 с.

263. Кулик О. Д. Стилістичний аналіз складних синтаксичних конструкцій як засіб удосконалення граматичного ладу мовлення учнів 7–9 класів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Київ, 2005. 236 с.
264. Культура мови на щодень: електронна інформаційно-довідкова система / Інститут української мови НАН України. Київ, 2010. URL: <http://kulturamovy.univ.kiev.ua/>.
265. Культура української мови та практична стилістика: збірник вправ / Л. Г. Погиба, Л. М. Голіченко, Н. В. Кавера, І. В. Житар. Київ: Кондор-Видавництво, 2015. 202 с.
266. Купина Н. А., Матвеева Т. В. Стилістика современного русского языка: учебник для бакалавров. Москва: Издательство Юрайт, 2013. 415 с.
267. Курило О. Паралельні форми в українській мові, їх значення для стилю. Київ: Вид-во Вукопспілки [Друк. Київ. Філії Вукопспілки], 1923. 24 с.
268. Курило О. Уваги до сучасної української літературної мови. Вид. 5. Торонто: Нові дні, 1960. 199 с.
269. Курило О. Уваги до сучасної української літературної мови. Київ: Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2004. 303 с.
270. Куринная А. Ф. Значимость лингвосинергетической деятельности в процессе формирования языковой личности школьника. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, 2011. Вип. 29. С. 126–132.
271. Кухарчук І. О., Кухарчук Р. П. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у мовній освіті вчителя-словесника. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. пр. Миколаїв: МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2015. № 3. С. 152–157.*
272. Куцевол О. Інноваційні види практичних занять у форматі професійно-методичної підготовки майбутніх учителів української літератури. *Султанівські читання, 2017. Вип. VI*. URL: http://sultanivskichytannia.if.ua/Arkhirv/Uruskb6/Uruskb6_el.html.
273. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська література)». Київ, 2007. 44 с.
274. Кучеренко І. Вивчення стилістики у старшій школі. Умань: Софія, 2007. 120 с.
275. Кучеренко І. Психологічні умови засвоєння стилістики учнями старших класів. *Українська мова і література в школі*. 2004. № 4. С. 9–12.
276. Кучеренко І. Шляхи впровадження проблемно-інформаційної лекції у навчальний процес старшої школи. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. пр. Київ: Науковий світ, 2010. Вип. 33. С. 80–86.*
277. Кучеренко І. А. Розвиток стилістичних умінь і навичок упродовж вивчення фонетики. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. пр. Київ: Науковий світ, 2004. Вип. 9. С. 121–126.*
278. Кучеренко І. А. Система роботи з розвитку стилістичних умінь і навичок учнів (10–11 класи): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Київ, 2005. 218 с.
279. Кучеренко І. А. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Херсон, 2015. 560 с.
280. Кучерук О. А. Інтеграція методів і засобів ІКТ у методіку навчання української мови. *Інформаційні технології в освіті та науці*. Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Богдана Хмельницького, 2016. Вип. 8. С. 144–148.
281. Кучерук О. А. Методи формування комунікативної компетентності в процесі дидактичного дискурсу. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир: Житомирський державний університет, 2010. № 53. С. 77–81.

282. Кучерук О. А. Навчальний текст як фактор мовно-естетичного впливу. *Основи естетичного виховання в шкільному курсі української мови*: навчальний посібник. Житомир: Житомирський державний університет, 2006. С. 27–43.
283. Кучерук О. А. Перспективні технології навчання в шкільному курсі української мови: навчальний посібник. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 182 с.
284. Кучерук О. А. Проблема методології навчання мови у світлі філософсько-освітніх підходів. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. Житомир: Житомирський державний університет, 2008. Вип. 42. С. 29–35.
285. Кучерук О. А. Сучасні тенденції вдосконалення змісту і методів україномовної освіти. *Наука і освіта. Серія: Психологія і педагогіка*: наук.-практич. журнал Південного наукового Центру НАПН України, 2013. № 5, липень-серпень. С. 58–62.
286. Кучерук О. А. Цілі створення й використання системи методів навчання української мови в основній школі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир: Житомирський державний університет, 2012. № 61. С. 95–101.
287. Кучерук О. А. Шляхи формування мовленнєвої компетентності: психолінгвістичний підхід до навчання рідної мови. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди*: науково-теоретичний збірник. Переяслав-Хмельницький, 2007. Вип. 12. С. 37–41.
288. Кучерява О. Базова система вправ із формування дискурсивної компетентності в студентів-філологів. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*, 2007. Вип. 2. С. 284–291.
289. Кучерява О. А. Формування дискурсивної компетентності студентів філологічних факультетів вищих навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Одеса, 2008. 200 с.
290. Лапшина О. Н. Влияние курса «Стилистика русского языка» на формирование речевой культуры студентов неязыкового вуза. *Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса*: научн. журнал, 2009. № 3. С. 98–101.
291. Лапшина О. Н. Стилистика русского языка как учебная дисциплина в неязыковом вузе. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика*, 2008. № 1. С. 109–112.
292. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. Москва: Педагогика, 1981. 185 с.
293. Лещенко Г. Компендіум основних методичних понять: стислий виклад засад формування комунікативної україномовної компетентції. *Українська мова і література в школі*. 2009. № 5. С. 6–13.
294. Лещенко Г. Мовна компетентія: лінгводидактичний аспект. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 10. Проблеми граматики і лексикології української мови*: зб. наук. пр. / відп. редактор М. Я. Плющ. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. Вип. 5. С. 25–29.
295. Лещенко Г. П. Сучасні комунікативно зорієнтовані підходи до викладання української мови в школі. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*: зб. наук. пр. Рівне: РВЦ МEGУ ім. акад. С. Дем'янука, 2013. № 2 (10). С. 78–86.
296. Линникова Л. М. Формирование стилистической компетенции студентов национальных групп педвуза в курсе «Современный русский литературный язык»: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теория и методика обучения русскому языку». Москва, 1995. 18 с.
297. Лисиченко Т. Ю. Леонід Арсенійович Булаховський (до 125-річчя від дня народження). *Лінгвістичні дослідження*: зб. наук. пр., 2013. Вип. 35. С. 275–280. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znphknpu_lingv_2013_35_46.

298. Лихачев Д. С. Поэтика древнерусской литературы. Д. С. Лихачев. *Избранные работы*: в 3 т. Ленинград: Художественная литература, 1987. Т. 1. С. 261–654.
299. Літературознавча енциклопедія: у 2 т. / авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. Київ: ВЦ «Академія», 2007. Т. 1. 608 с.
300. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. Київ: ВЦ «Академія», 1997. 752 с.
301. Ліцензійні умови провадження освітньої діяльності закладів освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 30 грудня 2015 року № 1187 (в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 10 травня 2018 року № 347. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-vnesennya-zmin-do-/postanovi-kabinetu-ministriv-ukrayini-vid-30-grudnya-2015-r-1187>).
302. Ліштаба Т. Формування стилістичних умінь і навичок у контексті стилістичної підготовки філологів. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки (мовознавство)* / ред. кол.: О. А. Семенюк [та ін.]. Кіровоград: Видавець Лисенко В. Ф., 2015. Вип. 136. С. 478–483.
303. Лозенко А. Проблемна лекція у контексті особистісно спрямованої дидактичної підготовки майбутніх вчителів початкової школи. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 2011. № 39 (1). С. 132–137.
304. Лопушинський І. П. Лінгводидактичні основи методики роботи над художнім стилем мовлення у 5–7 класах середньої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Київ, 1996. 236 с.
305. Лузік Е. Креативність як критерій якості в системі підготовки фахівців профільних ВНЗ України. *Вища освіта України*. 2006. № 3. С. 76–82.
306. Лукінова Т. Б. З історії Інституту мовознавства ім. О. О. Потебні. *Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні НАН України – 75, 1930–2005: матеріали до історії* / редкол.: В. Г. Скляренко (відп. ред.) та ін., Київ, 2005. С. 12–42.
307. Луценко В. Формування стилістичних умінь і навичок у контексті професійної підготовки психологів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*, 2010. № 22 (209). Ч. 1. С. 120–124.
308. Луценко В. І. Методика вивчення повнозначних частин мови на функціонально-стилістичних засадах в основній школі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Херсон, 2009. 252 с.
309. Лучаковський К. Начерк стилістики, поетики і реторики: з додатком про красу мови і будову вірша. Вінніпег, Ман: Українська видавнича спілка, 1917. 64 с. URL: <http://diasporiana.org.ua/literaturoznavstvo/2534-/luchakovskiy-k-nacherk-stilistiki-poetik-i-retorikii/>.
310. Любашенко О. В. Лінгводидактичні стратегії навчання української мови студентів неспеціальних факультетів вищих навчальних закладів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Київ, 2008. 474 с.
311. Любашенко О. В. Лінгводидактичні стратегії: проектування процесу навчання української мови у вищій школі: монографія. Ніжин: Аспект-Поліграф, 2007. 296 с.
312. Любашенко О. В. Навчання української мови на засадах суб'єктно-діяльнісного підходу. *Вища освіта України: тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології»*. Рівне: РДГУ, 2007. Т. 3. С. 146–150.
313. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2101 «Рус. яз. и лит.». Москва: Просвещение, 1988. 240 с.
314. Максимова Г. Технологии медиаобразования. *Высшее образование в России*. 2005. № 6. С. 131–134.
315. Мамчур І. Робота над розвитком стилістичних умінь і навичок учнів старших класів. *Українська мова та література в школі*. 2000. № 3. С. 14–16.

316. Мамчур І. Функціонально-стилістичний аспект вивчення термінології у старших класах. *Українська термінологія і сучасність*: зб. наук. пр. Київ: КНЕУ, 2003. Вип. V. С. 315–316.
317. Мамчур Л. І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи: монографія. Умань: Сочінський, 2012. 449 с.
318. Марун М.Є. Формування умінь і навичок ділового мовлення в учнів 5–9 класів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Київ, 2000. 180 с.
319. Масенко Л. Мова і суспільство: Постколоніальний вимір. Київ: Видавн. дім «КМ Академія», 2004. 164 с.
320. Масюкевич О. М. Нариси з стилістики сучасної української літературної мови. Київ: Рад. школа, 1967. 594 с.
321. Матвієнко О. Стилістичні паралелі (проти пуризму). Харків: Радянська школа, 1932. 132 с.
322. Мацько Л. І. Стилістика української мови: програма для студентів філологічних факультетів університетів України. Київ: НПУ, 2002. 38 с.
323. Мацько Л. І., Сидоренко О. М., Мацько О. М. Стилістика української мови: підручник / за ред. Л. І. Мацько. Київ: Вища школа, 2003. 462 с.
324. Мацько Л. І., Мацько О. М. Риторика: навчальний посібник. Київ: Вища школа, 2003. 311 с.
325. Мегем Т. Є. Діяльнісний підхід до навчання (комунікативний аспект). *Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Глухів: Глухівський державний педагогічний університет ім. Олександра Довженка, 2010. Вип. 15. С. 184–186.
326. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенко; за наук. ред. В. В. Різуна. Київ: Центр вільної преси, 2012. 252 с.
327. Медіаосвітні технології в модернізації змісту гуманітарної освіти. *Оптимізація циклу соціально-гуманітарних дисциплін у вищій освіті України в контексті євроінтеграції*: монографія / Б. А. Воронкова, М. А. Дебич, Н. М. Демяненко, Н. О. Дівінська та ін.; за заг. ред. Г. В. Онкович. Київ, 2014. С. 258–304.
328. Мельник Т. В. Розвиток образного мовлення учнів 5–9 класів шкіл з російською мовою викладання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Херсон, 2004. 227 с.
329. Мельничайко В. Я. Граматико-стилістичні помилки та способи їх усунення. *Українська мова і література в школі*. 1973. № 3. С. 53–58.
330. Мельничайко В. Я. Елементи стилістики при вивченні частин мови. *Українська мова і література в школі*. 1979. № 1. С. 58–65.
331. Мельничайко В. Я. Творчі роботи на уроках української мови: Конструювання. Редагування. Переклад: посібник для вчителя. Київ: Рад. школа, 1984. 223 с.
332. Мельничайко В. Я., Пентилію М. І., Рожило Л. П. Удосконалення змісту і методів навчання української мови: навчально-методичний посібник. Київ: Рад. школа, 1982. 216 с.
333. Мельничук Ю. Ю. Методика формування стилістичних умінь з російської мови учнів 10-их класів філологічного профілю: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (російська мова)». Херсон, 2009. 250 с.
334. Мельничук Ю. Ю. Роль стилістичних умінь у формуванні комунікативної компетентності молодших школярів. *Педагогічні науки*: зб. наук. пр. / відп. ред. Барбіна Є. С. та ін. Херсон: Вид-во Херсонського державного університету, 2013. Вип. 64. С. 109–113.
335. Мельничук Ю. Ю. Стилистические умения как основа речевого мастерства. *В мире словесности*: сб. научн. работ. Тернополь: Вектор, 2011. С. 119–124.

336. Мельничук Ю. Ю. Стилістичний аналіз тексту на уроках російської мови в класах філологічного профілю. *Педагогічні науки: зб. наук. пр. / наук. ред. Барбіна Є. С. та ін. Херсон: Вид-во Херсонського державного університету, 2008. Вип. 48. С. 86–90.*
337. Мельничук Ю. Ю. Уровни сформированности стилистических умений по русскому языку. *Акмеология вченого-педагога. Наукова школа професора Євдокії Голобородько. Херсон: Вид-во «ТДС», 2012. С. 173–176.*
338. Метликина Л. С. Гендерный подход на уроках русского языка: проблемы, поиски, результаты. *Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2014. Т. 20. С. 3636–3640. URL: <http://e-koncept.ru/2014/54991.htm>.*
339. Методика вивчення української мови в школі: посібник для вчителів / О. М. Беляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк та ін. Київ: Рад. школа, 1987. 246 с.
340. Методика викладання української мови в середній школі / за ред. С. Х. Чавдарова і В. І. Масальського. Київ: Рад. школа, 1962. 372 с.
341. Методика викладання української мови в середній школі: навчальний посібник / І. С. Олійник, В. К. Іваненко, Л. П. Рожило, О. С. Скорик; за ред. І. С. Олійника. Київ: Вища школа, 1989. 439 с.
342. Методика навчання української мови в середній загальноосвітній школі: програма для студентів спеціальності 8.010103 «Українська мова і література» факультетів української філології педагогічних університетів та інститутів / укладачі: О. М. Горошкіна, С. О. Караман, М. І. Пентилюк. Київ: Ленвіт, 2009. URL: http://lenvit.ucoz.ua/index/metodika_navchannya_ukrajinskoji_movi/0-67.
343. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах: підручник для студентів філологічних факультетів університетів / М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна та ін.; за ред. М. І. Пентилюк. Київ: Ленвіт, 2005. 400 с.
344. Методика української мови в середній школі для студентів спеціальності 2102 «Українська мова і література»: програми педагогічних інститутів / укладачі: В. К. Іваненко, І. С. Олійник. Київ: РНМКВСПО, 1980. 24 с.
345. Методические рекомендации по изучению дисциплины ФТД.6 Лингвометодические аспекты преподавания РКИ для студентов, обучающихся по направлению подготовки 050300.62 Филологическое образование, профиль Русский язык и литература / укл. С. А. Антошина. URL: www.mshu.edu.ru/.../Лингвометодические%20аспекты%20/преподавания%20РКИ.
346. Методичні вказівки до самостійного вивчення дисципліни «Стилістика української мови» студентами спеціальностей 6030501 «Українська мова та література», 6.030505 «Прикладна лінгвістика» / уклад.: В. І. Бадер. Луганськ: Вид-во СНУ, 2004. 56 с.
347. Методичні рекомендації для розроблення профілів ступеневих програм, включаючи програмні компетентності та програмні результати навчання / пер. з англ. національного експерта з реформування вищої освіти Програми Еразмус+, д-ра техн. наук, проф. Ю. М. Рашкевича. Київ: ТОВ «Поліграф плюс», 2016. 80 с.
348. Методичні рекомендації до складання навчальних планів вищих навчальних закладів II, III і IV рівнів акредитації / розробники: Д. Б. Панасевич, А. К. Солоденко. Київ, 2011. 15 с. URL: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/20178/.
349. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 01 червня 2017 р. № 600 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України від 21 грудня 2017 р. № 1648). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/proekty%20standartiv%20vishcha%20osvita/1648.pdf>.
350. Микрюков В. Ю. Краткий курс педагогики: учебное пособие. Санкт-Петербург: БХВ-Петербург, 2011. 240 с.
351. Мирошкина Н. Н. Формирование лингвостилистической компетенции студентов при изучении научного стиля. *Университетские чтения – 2010: материалы науч-*

- но-методических чтений Пятигорского государственного университета, 2010. № 8. С. 96–101.
352. Мистецтво бути викладачем: практичний посібник / А. Брінклі, Б. Десантс, М. Флемм та ін.; за ред. О. І. Сидоренка. Київ: Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2003. 144 с.
353. Мовознавство на Україні за п'ятдесят років [1917–1967]: колективна моногр. / відп. ред. Й. А. Багмут. Київ: Наукова думка, 1967. 455 с.
354. Мойсієнко А. К. Слово в аперцепційній системі поетичного тексту. Декодування Шевченкового вірша: монографія. Київ: Сталь, 2006. 304 с.
355. Мокін Б. І., Леонтьєв В. О., Мокін О. Б. Стратегія пошуку оптимального співвідношення лабораторного практикуму та наукових досліджень у навчальному процесі фахівців інженерних спеціальностей: монографія. Вінниця: УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2002. 142 с.
356. Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. Педагогіка і психологія вищої школи: навчальний посібник / за заг. ред. О. Г. Мороза. Київ: НПУ, 2003. 267 с.
357. Мурина Л. А., Литвинко Ф. М. Работа по стилистике на уроках русского языка. *Лекции по актуальным вопросам методики преподавания русского и белорусского языка: пособие для студентов филологических факультетов вузов.* Минск: БГУ, 2003. С. 14–24.
358. Мушировська Н. В. Роль когнітивно-комунікативного підходу в оптимізації процесу викладання української мови за професійним спрямуванням. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія і педагогіка*, 2014. Вип. 29. С. 138–143.
359. Мынбаева А. К. Основы педагогики высшей школы: учебное пособие. Алматы: [б. и.], 2008. 144 с.
360. Навчальні плани державних університетів, педагогічних і учительських інститутів. Київ: [б.в.], 1940. 175 с.
361. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 232 с.
362. Нагрибельна І. А. Самостійна робота в системі підготовки майбутніх учителів до навчання української мови в початкових класах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Херсон, 2016. 483 с.
363. Нагрибельна І. А. Функціонально-стилістичний підхід до вивчення сполучників і часток у загальноосвітній середній школі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Херсон, 2003. 200 с.
364. Нигматов З. Г., Шакирова Л. Р. Теория и технологии обучения в высшей школе: курс лекций / под ред. З. Г. Нигматова. Казань: Казан. ун-т, 2013. 464 с.
365. Нитченко Д. Елементи теорії літератури і стилістики. Мельбурн: Українське видавництво «Просвіта», 1975. 88 с. URL: <http://diasporiana.org.ua/literaturonaznavstvo/9305-nitchenko-d-elementi-teoriyi-literaturi-i-stilistik/>.
366. Нишета В. Методика формування риторичної компетентності учнів основної школи: монографія. Київ: Центр учбової літератури, 2017. 340 с.
367. Нікітіна А. В. Лексико-стилістичний аналіз тексту як засіб удосконалення комунікативних умінь і навичок учнів 5–7 класів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2000. 175 с.
368. Нікітіна А. В. Лексико-стилістичний аналіз як засіб розвитку мовлення. *Актуальні проблеми розбудови національної освіти.* Київ-Херсон: Пілотні школи, 1997. С. 117–120.
369. Нікітіна А. В. Педагогічний дискурс учителя-словесника: монографія. Київ: Ленвіт, 2013. 338 с.
370. Нікітіна А. В. Українська лінгвометодика для магістрантів: навчально-методичний посібник. Старобільськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2015. 375 с.

-
371. Нова школа. Простір освітніх можливостей: проект для обговорення / за заг. ред. М. Грищенка. Київ, 2016. 36 с. Режим доступу: <https://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf>
372. Новиков А. М. Методология образования. 2-е изд. Москва: Эгвес, 2006. 488 с.
373. Новиков Л. А. Лингвистическое толкование художественного текста. Москва: Русский язык, 1979. 250 с.
374. Новосьолова В. І. Засвоєння стилістичних понять і формування стилістичних умінь на уроках української мови в старшій школі (академічний рівень). *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М.Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. Ніжин, 2011. № 5. С. 99–101.
375. Новосьолова В. І. Система роботи над емоційно забарвленою лексикою на уроках української мови в 5–7 класах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Київ, 2013. 250 с.
376. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под. ред. Е. С. Полат. Москва: Изд. центр «Академия», 2002. 272 с.
377. Нормативні матеріали з навчально-методичної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: навч.-метод. посіб. / уклад.: В. М. Федорчук, А. С. Попович, Л. І. Тимофійшина. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. 220 с.
378. Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; под. ред. Е. А. Быстровой. Москва: Дрофа, 2004. 240 с.
379. Овсієнко Л. Комунікативна компетентність як основа компетентнісного підходу до засвоєння студентами-філологами лінгвістичних дисциплін. *Теоретична і дидактична філологія*. Переяслав-Хмельницький, 2013. Вип. 14. С. 61–71. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tidf_2013_14_9.
380. Овсієнко Л. Основні підходи до засвоєння лінгвістики тексту студентами філологічних спеціальностей педагогічних університетів. *Теоретична і дидактична філологія*. Переяслав-Хмельницький, 2012. Вип. 12. С. 85–90.
381. Овсієнко Л. М. Сутність понять «компетенція», «компетентність», «компетентнісний підхід», «якість освіти» у світлі сучасної освітньої парадигми. *Науковий вісник Донбасу: електронне наукове фахове видання*, 2013. № 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_2_32.
382. Овсієнко Л. М. Теоретичні основи навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу: монографія. Київ: Інтерсервіс, 2017. 354 с.
383. Овсянникова К. Педагогічні умови формування медіаосвітньої компетентності майбутніх учителів-філологів: обґрунтування проблеми. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: педагогіка*. Мелітополь, 2014. № 1 (12). С. 124–127.
384. Огієнко І. Український стилістичний словник. Вінніпер: Товариство «Волинь». Вид. друге, 1978. 496 с. URL: <http://diasporiana.org.ua/slovniki-dovidniki/6602-ogiyenko-i-ukrayinskiy-stilistichniy-slovník/>.
385. Огієнко І. Український стилістичний словник. Львів: Друкарня наукового товариства ім. Шевченка, 1924. 496 с. URL: http://www.academia.edu/6984197/I_Ogienko_Ukrayinskiy_stilistichniy_slovník_1924.
386. Огородников И. Активно разрабатывать вопросы теории. *Вестник высшей школы*, 1968. № 7. С. 45–57.
387. Олешков М. Ю. Современные образовательные технологии: учебное пособие. Нижний Тагил: НТГСПА, 2011. 144 с.

388. Оліяр М. П. Підготовка майбутніх учителів до здійснення когнітивного підходу в методіці навчання української мови. *Педагогічні науки*: зб. наук. пр. Херсон: Видавництво ХДУ, 2009. Вип. 52. С. 328–330.
389. Оліяр М. П. Теорія і практика формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів: монографія. Івано-Франківськ: СІМІК, 2015. 476 с.
390. Омельчук С. Дослідницький підхід до навчання морфології української мови: сутність, зміст і функції. *Теоретична і дидактична філологія*. Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич О. М., 2012. Вип. 12. С. 91–95.
391. Омельчук С. Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу: теорія і практика: монографія. Київ: Генеза, 2014. 368 с.
392. Омельчук С. Українська лінгводидактична термінологія з погляду нормативності. *Українська мова*. 2015. № 1. С. 50–59.
393. Омельчук С. А. Технологія дослідницького навчання синтаксису і стилістики рідної мови в 11 класі. *Бібліотека «Дивослова»*. 2005. № 3. 64 с.
394. Онкович Г. Теорія медіа-освіти. Масова комунікація: історія, сьогодення, перспективи: науково-практичний журнал / відп. ред. С. І. Кравченко; упоряд. М. А. Рожило. Луцьк: Волинський національний університет ім. Лесі Українки, 2012. № 1 (1). С. 29–33.
395. Онкович Г. В. Засоби масової комунікації у термінологічному просторі медіа-освіти. *Дивослово*. 2007. № 5. С. 29–31.
396. Онкович Г. В. Теоретичні основи використання засобів масової інформації у навчанні української мови студентів-нефілологів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук.: 13.00.02 «Методика викладання (української мови)». Київ. 1995. 46 с.
397. Онуфрієнко Г. С. Науковий стиль української мови: навчальний посібник з алгоритмічними приписами. 2-ге вид., перероб. та доп. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 392 с.
398. Орлова О. Художнє сприйняття як основа медіакомпетентності студентів-філологів. *Вища освіта України*. 2014. № 3. С. 82–88.
399. Орлова О.П. Формування культури українського діалогічного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Тернопіль, 2015. 227 с.
400. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кікентко, О. М. Любарська та ін.; за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ: А.С.К., 2002. 255 с.
401. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра (в частині розподілу загального навчального часу за циклами підготовки, переліку та обсягу нормативних дисциплін). 0203 Гуманітарні науки. 6.020303 Філологія*. Українська мова і література: затверджена Міністерством освіти і науки України 04 лютого 2010 р. Київ, 2009.
402. Оспенникова Е. В., Шестакова Е. С. Профильная модель реализации принципа историзма в обучении физике в условиях информатизации системы среднего образования. *Педагогическое образование России*, 2010. № 4. С. 8–41.
403. Остапенко Н. М. Теорія і практика формування лінгводидактичних компетентностей у студентів філологічних факультетів ВНЗ: монографія. Черкаси: видавець Чабаненко Ю., 2008. 330 с.
404. Ощипко І. Й. Практична стилістика сучасної української літературної мови. Синтаксис. Львів: Вид-во Львівського ун-ту, 1964. 142 с.
405. Ощипко І. Й. Практична стилістика сучасної української літературної мови. Лексика і фразеологія: лекції і практичні завдання для студентів філологічного факультету і факультету журналістики університету. Львів: [б. в.], 1968. 106 с.
406. П'яст Н. Й. Використання інтерактивних методів на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням). *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. Вінниця, 2010. № 1. С. 98–102.

407. Павловський А. П. Грамматика малоросійського нарѣчя... Санкт-Петербург: [б. в.], 1818. 118 с. URL: <http://litopys.org.ua/rizne/slovpav0/>.htm.
408. Пасинок В. Г. Еколінгвістичні аспекти у фокусі риторики, стилістики та культури мовлення. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов*, 2015. Вип. 81. С. 6–13.
409. Пассов Е. И. Условно-речевые упражнения для формирования грамматических навыков. Москва: Рус. яз., 1978. 128 с.
410. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. Москва: Просвещение, 1983. 607 с.
411. Педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата / П. И. Пидкасистый [и др.]; под ред. П. И. Пидкасистого. Москва: Издательство Юрайт, 2016. 408 с.
412. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ: Знання, 2007. 495 с.
413. Педагогічна практика в системі професійної підготовки викладача української мови та літератури: навчально-методичний посібник / укл. А. С. Попович, О. В. Савицька. Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О.А., 2011. 160 с.
414. Педагогічна риторика: історія, теорія, практика: монографія / О. А. Кучерук, Н. Б. Голуб, О. М. Горошкіна, С. О. Караман та ін.; за ред. О. А. Кучерук. Київ: КНТ, 2016. 258 с.
415. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. 516 с.
416. Пентиліюк М. Культуромовна підготовка майбутнього філолога в білінгвальному середовищі. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. пр. / за ред. проф. Тетяни Степанової. Миколаїв: МНУ імені В.О.Сухомлинського*, 2017. № 2 (57), травень. С. 367–374.
417. Пентиліюк М. Розвиток української лінгводидактики в контексті державного стандарту базової і повної освіти в Україні. *Вісник Львівського університету. Серія: Філологічна*. Львів, 2010. Вип. 50. С. 123–130.
418. Пентиліюк М. Технологія навчання стилістики в основній школі: Лінгводидактичний аспект. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 2. С. 13–19.
419. Пентиліюк М. И. Элементы стилистики на уроках украинского языка в 4–6 классах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Методика преподавания языка». Київ, 1973. 24 с.
420. Пентиліюк М. І. Когнітивно-комунікативна модель удосконалення професійної культуромовної компетентності студентів філологічного профілю. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологічна*, 2013. Вип. 40. С. 160–165.
421. Пентиліюк М. І. Робота з стилістики в 4–6 класах. Київ: Рад. школа, 1984. 136 с.
422. Пентиліюк М. І. Робота із стилістики в 8–9 класах. Київ: Рад. школа, 1989. 112 с.
423. Пентиліюк М. І. Теоретичні основи навчання стилістики в середній школі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Київ, 1996. 56 с.
424. Пентиліюк М. І. Формування стилістичних умінь і навичок учнів. *Українська мова і література в школі*. 1984. № 10. С. 44–50.
425. Пентиліюк М. І., Горошкіна О. М., Нікітіна А. В. Концепція навчання української мови в системі профільної освіти. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колежіумах*. 2006. № 9–10. С. 76–84.
426. Петров А. В. Компетентностно-деятельностный подход в системе современного образования: рекомендации международной научно-практической конф. Горно-Алтайск: РМНКО, 2010. 35 с. URL: <http://amnko.ru/Inform/rewenie%20konferencii.pdf>.
427. Пешковский А. М. Вопросы методики родного языка, лингвистики и стилистики. Москва, Ленинград: Государственное издательство, 1930. 176 с.
428. Писарева О. Е. Формирование экологически ориентированного образовательного пространства в школьной среде: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Москва, 2012. 209 с.

429. Плигин А. А. Психология познавательных стратегий школьников в индивидуализации образования: автореф. дис. ... д-ра псих. наук: 19.00.07 «Педагогическая психология». Москва, 2009. 58 с. URL: <http://pligin.ru/conception.html>.
430. Плиско К. М. Принципы, методы і форми навчання української мови (Теоретичний аспект): навчальний посібник. Харків: Основа, 1995. 240 с.
431. Плющ П. П. Збірник вправ з стилістики: для середньої школи / ред.: О. Сорока, Ю. Западинський. 2-ге вид. Київ: Рад. школа (Харків: Книжкова ф-ка вид-ва «Радянська школа» ім. Г. І.Петровського), 1939. 146 с.
432. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: в 2 кн. Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения: учебник для вузов. Москва: Гуманит. изд. центр «Владос», 1999. 576 с.
433. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 2000. № 2. С. 3–10.
434. Полифония методических подходов к обучению русскому языку: материалы международной научно-практической конференции (15–16 марта 2012 г.): отв. научн. ред. А. Д. Дейкина, сост. и науч. ред. А. П. Еремеева, Л. А. Ходякова, Е. А. Рябухина, О. Н. Левушкина, В. Д. Янченко. Москва: МПГУ, Ярославль: РЕМДЕР, 2012. 500 с.
435. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах: наказ Міністерства освіти України від 2 червня 1993 р. № 161. URL: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/2771/.
436. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: навч.-метод. посібн. / за ред. О. І. Пометун. Київ: Видавництво. А.С.К., 2004. 192 с.
437. Пономарева Л. Д. Речетворчество учащихся: синергетический подход. *Русский язык в школе*. 2001. № 6. С. 3–4.
438. Пономарів О. Д. Стилїстика сучасної української мови: підручник. 3-тє вид., перероб. і доповн. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. 248 с.
439. Попова Л. О. Інформаційно-комунікативні технології як ефективний засіб формування професійної компетентності студентів-майбутніх філологів. *Науковий вісник Донбасу. Педагогічні науки*: електронне наукове фахове видання, 2014. № 4 (28). URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN28/12.pdf>.
440. Попова О. Формування стилістичних умінь майбутніх учителів початкової школи під час вивчення синтаксису сучасної української літературної мови. *Початкова школа*. 2014. № 9. С. 55–57.
441. Попова О. А. Когнітивний підхід до розвитку граматично правильного мовлення майбутніх учителів у двомовному середовищі. *Педагогічні науки*: зб. наук. пр. / наук. ред. Барбіна Є. С. та ін. Херсон: Вид-во ХДУ, 2006. Вип. 43. С. 332–337.
442. Попова О. А. Когнітивно-комунікативний підхід до роботи над граматичними нормами української мови. *Українська мова і література в сучасній школі*. 2012. № 1. С. 72–75.
443. Попова О. В. Лінгводидактичні принципи професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови у ВНЗ. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 2015. Issue 49. III (25), S. 43–47.
444. Попова О. І. Передумова експериментально-дослідної роботи з формування стилістичної вправності мовлення майбутніх учителів початкових класів. *Педагогіка та психологія* / за ред. І. Ф. Прокопенка. Харків: ХДПУ, 2000. Вип. 15. С. 159–165.
445. Попова О. І. Формування стилістичної вправності мовлення майбутніх учителів початкових класів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Бердянськ, 2001. 187 с.
446. Попович А. С. Витоки стилістики української мови у праці К. Лучаковського «Начерк стилістики, поезики і риторики з додатком про красу мови і будову вірша». *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Філологічні науки*. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2015. Вип. 40. С. 396–399.

447. Попович А. С. Дисципліна «Стилістика української мови» у структурно-логічній схемі підготовки вчителів-словесників. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки*: зб. наук. пр. / за ред. проф. Тетяни Степанової. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. № 2 (57), травень. С. 381–387.
448. Попович А. С. Дисципліна «Стилістика української мови»: предмет і об'єкт вивчення. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. пр. / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В. М.]. Кам'янець-Подільський: ПП Зволейко Д. Г., 2017. Вип. 22 (1-2017). Ч. 2. С. 301–306.
449. Попович А. С. Достилістична підготовка майбутніх учителів української мови і літератури у вищій школі. *Науковий вісник Донбасу*: електронне наукове фахове видання, 2017. № 1-2 (35—36). URL: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2017/N1-2\(35-36\)/pasuvs.PDF](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2017/N1-2(35-36)/pasuvs.PDF).
450. Попович А. С. Зауваги про безперервне вивчення стилістики української мови. *Теоретична і дидактична філологія*: зб. наук. пр. Серія «Педагогіка». Переяслав-Хмельницький: «ФОРМ Добровольська Я. М.», 2016. Вип. 23. С. 56–65.
451. Попович А. С. Лабораторні заняття з методики навчання української мови, їх специфіка та особливості проведення. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. пр. / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В. М.]. Кам'янець-Подільський: ПП Зволейко Д. Г., 2016. Вип. 20 (1–2016). Ч. 2. С. 399–405.
452. Попович А. С. Лінгвоекнологічний принцип навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*: зб. наук. пр. / за ред. проф. Тетяни Степанової. Миколаїв: МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2017. № 3 (58), вересень. С. 304–311.
453. Попович А. С. Методика викладання української мови у вищій школі: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2018. 1 електрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см.
454. Попович А. С. Методика навчання української мови в старших класах: навчально-методичний посібник для студентів галузі знань 0203 Гуманітарні науки спеціальності 7.02030301 Українська мова і література*. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. 95 с.
455. Попович А. С. Набутки української лінгводидактики вищої школи в навчанні стилістики. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*: зб. наук. пр. Бердянськ: БДПУ, 2017. Вип. 2. С. 299–302.
456. Попович А. С. Навчально-методичне забезпечення стилістики української мови (20-30-і роки ХХ століття). *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*: зб. наук. пр. / за ред. проф. Анастолія Ситченка. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2016. № 4 (55), грудень. С. 367–371.
457. Попович А. С. Нетрадиційні лекції з української мови у вищій школі. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Психологічні науки* / редкол.: Г. К. Радчук, відп. ред. та ін. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2012. Вип. 4. С. 55–59.
458. Попович А. С. Основні підходи до вивчення стилістики української мови в навчальних виданнях для вищої школи (ретроспектива і сьогодення). *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (педагогічні науки)* / гол. ред.: М. Т. Мартинюк. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2016. Вип. 2. С. 280–290.

459. Попович А. С. Особливості змістового наповнення навчальних програм із дисципліни «Стилістика української мови». *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. Серія: Педагогічні науки* / гол. ред. М. О. Носко. Чернігів: Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2017. Вип. 144. С. 103–107.
460. Попович А. С. Практичні аспекти реалізації принципу історизму на заняттях зі стилістики у вищій школі. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (педагогічні науки)* / гол. ред.: М. Т. Мартинюк. Умань: ВПЦ «Візаві», 2017. Вип. 2. Ч. 2. С. 150–159.
461. Попович А. С. Принцип автентичності в навчанні стилістики майбутніх учителів української мови і літератури. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: зб. наук. пр.* / редкол. В. І. Шахов (голова та ін.). Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. Вип. 52. С. 22–28.
462. Попович А. С. Професійно-методична підготовка майбутніх учителів-словесників до викладання стилістики української мови в закладах загальної середньої освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки: в 2 т.* / гол. ред. М. О. Носко. Чернігів: Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2018. Вип. 151. Т. 1. С. 275–279.
463. Попович А. С. Реалізація принципу креативності на заняттях зі стилістики української мови у вищій школі. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського. Серія: Педагогіка: журнал.* Одеса: ПНПУ імені К.Д.Ушинського, 2017. Вип. 3 (116). С. 53–59.
464. Попович А. С. Стилістичний аналіз тексту як метод навчання майбутніх учителів української мови і літератури. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. пр. / за ред. проф. Тетяни Степанової.* Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. № 4 (59), грудень. С. 426–432.
465. Попович А. С. Студії О. Курило, М. Сулими, О. Синявського і С. Смеречинського як підвалини вивчення стилістичної граматики української мови. *STUDIA UKRAINICA POSNANIENSIA. Poznań: Wydawnictwo naukowe, 2018. Zeszyt VI.* С. 141–146.
466. Попович А. С. Сучасне інформаційне й навчально-методичне забезпечення дисципліни «Стилістика української мови»: теоретичний і практичний аспекти. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр.* / ред. кол. ; голов. ред. О. М. Топузов. Київ: Педагогічна думка, 2017. Вип. 19. С. 266–274.
467. Попович А. С. Сучасні лінгводидактичні аспекти реалізації когнітивного підходу в навчанні стилістики української мови студентів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка.* Тернопіль, 2017. № 3. С. 173–179.
468. Попович А. С. Теоретичні аспекти виокремлення підходів до навчання в освітньому процесі вищої школи. *Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. пр. / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.].* Кам'янець-Подільський: ПП Звелейко Д. Г., 2017. Вип. 23 (2-2017). Ч. 2. С. 257–264.
469. Попович А. С. Теоретичні аспекти реалізації принципу історизму на заняттях зі стилістики української мови у вищій школі. *Освітологічний дискурс: електронне наукове фахове видання.* 2017. № 3–4 (18–19). С. 109–121. URL: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/460>.
470. Попович А. С. Українське мовознавство про інформаційне забезпечення стилістики в період Розстріляного Відродження. *Ukrainistika – minulost, současnost a budoucnost*

III. Jazyk: kolektivní monografie věnovaná 20. výročí zahájení výuky ukrajinštiny jako studijního oboru na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Brno: Vychází péčí České asociace slavistů ve spolupraci s Ústavem slavistiky FF MU s finanční podporou SHPILKA STAVBY, s. r. o., a ČUSP CLIMFIL TRADE UKRAJINA, s. r. o., 2015. S. 383–391.

471. Попович А. С. Формування професійної загальнотекстової компетентності студентів на заняттях зі стилістики української мови. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки*. Луцьк: Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2017. Вип. №1 (350). С. 91–96.
472. Попович А. С., Пастернак О. В. Методика навчання української мови. Навчально-методичний комплекс: навч.-метод. посіб. / за ред. А. С. Попович. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2014. 258 с.
473. Порядченко Л. А. Використання опису як засобу формування стилістичних умінь учителя початкових класів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*: зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань, 2012. Вип. 6(3). С. 136–142.
474. Потєбня О.О. Естетика і поетика слова: збірник [пер. з рос.] / упор., вступ. ст., приміт. І. В. Іваньо, А. І. Колодної. Київ: Мистецтво, 1985. 302 с.
475. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі: навч. посібник / О. Горошкіна, С. Караман, З. Бакум, О. Караман, О. Копусь; за ред. О. Горошкіної та С. Карамана. Київ: АКМЕ ГРУП, 2015. 250 с.
476. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс: посібник для студентів педагогічних університетів та інститутів / кол. авторів за ред. М. І. Пентиліюк. Київ: Ленвіт, 2011. 366 с.
477. Практична стилістика сучасної української мови і культура мовлення: робоча навчальна програма для студентів спеціальності 6.020303 «Іноземна філологія. Перекладачі» / укладач: О. М. Строкаль. Київ: Київський національний університет імені Тараса Шевченка. URL: http://philology.knu.ua/files/2015/prakt_styl_inoz.pdf.
478. Практична стилістика сучасної української мови: робоча програма з дисципліни для студентів, що навчаються за напрямом 0305 «Філологія» / укладач: І. Д. Фаріон. Львів: Національний університет «Львівська політехніка», 2009. URL: <https://refdb.ru/look/2815256.html>.
479. Практичні завдання зі стилістики української мови для слухачів курсів української мови і підготовчого відділення / З. Куньч, Г. Наконечна та ін. Львів: ЛПІ, 1991. 25 с.
480. Преликова О. С. Обучение стилистике деловой речи на уроках русского языка в профильных классах: автореф. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)». Рязань, 2005. 25 с.
481. Приймак А. М. Урахування системності функціонального стилю у формуванні комунікативно-стилістичної компетенції студентів-філологів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, 2005. Вип. 21. С. 58–60.
482. Приходькіна Н. Використання технології «переверненого навчання» у професійній діяльності викладачів вищої школи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 2014. Вип. 30. С. 141–144.
483. Про вищу освіту: Закон України від 01 липня 2014 р. № 1556-VII (зі змінами). Редакція від 01.01.2018 р. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
484. Про запровадження у вищих навчальних закладах України європейської кредитно-трансферної системи: наказ Міністерства освіти і науки України від 16 жовтня 2009 р. № 943. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/MUS11661.html.
485. Про особливості формування навчальних планів на 2015/2016 навчальний рік: наказ Міністерства освіти і науки України від 26 січня 2015 р. № 47. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0132-15>.

486. Програма та методичні рекомендації з педагогічної практики для студентів IV–V курсів факультету української філології: навчально-методичний посібник / А. С. Попович, І. Є. Боднар, Е. І. Федорчук, О. В. Савицька. Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2003. 88 с.
487. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 436 с.
488. Проценко О. В. До проблеми вивчення функціональних стилів у вищій. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Філологічні науки*, 2013. Вип. 6 (72). С. 269–274.
489. Пылаева Е. М. Актуализация ключевых концептов текста перевода: эколлингвистический подход (на материале романа А. В. Иванова «Географ глобус пропил» и его перевода на французский язык): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание». Тюмень, 2015. 22 с.
490. Рамзаева Т. Г., Львов М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения». Москва: Просвещение, 1979. 431 с.
491. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. 168 с.
492. Ревуцкий О. И. Анализ художественного текста как коммуникативно обусловленного связанного целого. Минск: НИО, 1998. 68 с.
493. Решетілова О. М. Лінгводидактичні засади навчання майбутніх документознавців української професійної лексики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Київ, 2016. 243 с.
494. Робоча програма зі стилістики української мови. Херсон: Херсонський державний університет, 2010. URL: <http://www.kspu.edu/FileDownload/ashx?id=d555f6f6e12-418e-a921-791bc22161c5>.
495. Розвиток мовознавства в УРСР. 1957–1967 / відп. ред. І. К. Білодід. Київ: Наукова думка, 1980. 248 с.
496. Розмаріца І. О. Лінгвокогнітивні особливості комунікації у сфері екології: автореф. дис. ... канд. філ. наук: 10.02.04 «Германські мови». Київ, 2004. 15 с.
497. Розроблення освітніх програм: методичні рекомендації / В. М. Захарченко, В. І. Луговий, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова; за ред. В. Г. Кременя. Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. 120 с.
498. Руденко В. М. Роль інтерактивних технологій навчання у формуванні професійно-комунікативної компетентності майбутніх філологів. *Українська мова і література в школі*. 2010. № 3. С. 40–44.
499. Руденко Л. М. Навчально-методичний комплекс з дисципліни «Сучасна українська мова» (стилістичний аспект): для студентів денної форми навчання напряму 0305 «Філологія. Переклад». Херсон: Вид-во ХДУ, 2008. 41 с. URL: <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/123456789/962/1/Методичка%20Л.Руденко.pdf>.
500. Руденко Ю. А. Теоретико-методичні засади розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)», 13.00.08 «Дошкільна педагогіка». Одеса, 2016. 611 с.
501. Русанівський В. М. Україністика. *Українська мова: енциклопедія* / Редкол.: В. М. Русанівський (співголова), О. О. Тараненко (співголова), М. П. Зяблюк та ін. Київ: Вид-во «Укр. енцикл.» ім. М. П. Бажана, 2004. С. 700–706.
502. Рускуліс Л. Роль функціонально-стилістичного аспекту навчання мови в лінгводидактичній підготовці майбутнього вчителя-словесника. *Вісник Луганського націо-*

нального університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки, 2010. Вип. 22 (209). Ч. 1. С. 66–71.

503. Рускуліс Л. В. Лекція за способом викладу навчального матеріалу в системі підготовки майбутнього вчителя української мови. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка Серія: Педагогічні науки*. Ніжин: ТОВ «Видавництво «Десна Поліграф», 2016. Вип. 140. С. 263–268.
504. Рускуліс Л. В. Шляхи організації самостійної роботи в системі підготовки учителів української мови. *Науковий вісник Донбасу: електронне наукове фахове видання*, 2013. № 2 (22). URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN22/13rlvuum.pdf>.
505. Рыков С. Л. Учет гендерных особенностей студентов при организации учебно-образовательного процесса в вузе. *Материалы Всероссийской междисциплинарной конференции «Технологии индивидуализации обучения в вузе»*, 2007. URL: http://www.conf.much.ru/071227/thesis_Rikov.htm.
506. Рябенко І. Стилістичні вправи як об'єкт теоретичного аналізу в сучасній лінгводидактиці. *Українська мова і література в школах України*. 2014. № 4. С. 24–28.
507. Саакьян Р. Я. Практическая стилистика русского языка: лабораторные работы. Ростов: Изд-во Ростовского университета, 1992. 62 с.
508. Сабалдир Г. Проти буржуазного націоналізму і фальсифікації. *Масенко Л. Мова і суспільство: Постколоніальний вимір*. Київ: Видавн. дім «КМ Академія», 2004. С. 53–62.
509. Савченко О. П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. *Педагогіка і наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку: е-журнал*, 2010. № 3. URL: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16/.
510. Салов В. О. Основи педагогіки вищої школи. Дніпропетровськ: Національний гірничий університет, 2003. 170 с.
511. Сапарбаева А. М. Формирование лексико-стилистической компетенции студентов неязыковых вузов в практическом курсе русского языка (на материале глагола): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык в системе начального, среднего и высшего образования)». Алматы, 2009. 30 с. URL: <http://dislib.ru/pedagogika/100582-1-formirovanie-leksiko-stilisticheskoy-kompetencii-studentov-neyazikovih-vuzov-prakticheskom-kurse-russkogo-yazika-na-materiale-glagola.php>.
512. Свириденко О., Хома К. Медіаосвіта майбутніх учителів-філологів. *Теоретична і дидактична філологія*. Переяслав-Хмельницький, 2015. Вип. 19. С. 95–103.
513. Сейдаметова З. Н. Компетентностно-деятельностный подход как педагогическое условие формирования информационной компетентности инженеров-педагогов. *Інформаційні технології в освіті*, 2011. Вип. 10. С. 234–239.
514. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Москва: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с.
515. Селиванова А. В., Селиванова Н. Л. К вопросу экологизации профессионального образования. *Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления* / под ред. Н. Л. Селивановой. Москва: Педагогическое общество России, 2001. 284 с.
516. Селиванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник. Полтава: Довкілля-К, 2008. 712 с.
517. Семененко Е. А. Стилистика як лінгвістична та загальнофілологічна дисципліна. Актуальні напрями лінгвостилістики. Предмет і проблематика. *Записки з українського мовознавства: зб. наук. пр. / відп. ред. О. І. Бондар*. Одеса: Астропринт, 2004. Вип. 14. С. 10–17.
518. Семенов Е. Н. Медиаобразование будущего учителя в высшей филологической школе: опыт зарубежья и Украины. *Вектор науки*, 2013. № 1 (12). С. 239–242.

519. Семенов О. Етнолінгводидактична культура вчителя-словесника: навч.-метод. посіб. Київ – Глухів: РВВ ГДПУ, 2003. 108 с.
520. Семенов О. Медіапедагогіка у професійній підготовці майбутнього вчителя: здобутки і проблеми. *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny* / pod. redakcja Zofii Szaroty, Franciszka Szloska. Krakowie: Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, 2013. S. 632–640.
521. Семенов О. М. Академічна лекція і академічний учитель в цифрову епоху: праксеологічний підхід. *Фізико-математична освіта: науковий журнал*, 2017. Вип. 2(12). С. 140–146.
522. Семенов О. М. Академічна лекція як професійний комунікативний феномен. *Естетика і етика педагогічної дії*: зб. наук. пр., 2011. Вип. 2. С. 91–101.
523. Семенов О. М. Культура усного наукового мовлення дослідника. *Філологічні науки: синхронічний та діахронічний аспекти*: зб. наук. пр. / за заг. ред. Л. М. Горболіс. Суми: Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка, 2010. Вип. 2. С. 74–82.
524. Семенов О. М. Українська культуромовна особистість учителя (шляхи її формування в системі професійної підготовки): монографія / за ред. Л. Мацько. Київ: Педагогічна думка, 2007. 272 с.
525. Семенов О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія. Суми: ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. 403 с.
526. Семчишин М. Тисяча років української культури. Історичний огляд культурного процесу. 2-ге вид., фототипне. Київ: АТ «Друга рука» МП «Фенікс», 1993. 550 с.
527. Семчук Д. Б. Вивчення практичної стилістики і культури мовлення. 10–11 класи. Київ: Редакції загальнопедагогічних газет, 2003. 128 с.
528. Сеньюкова О. В. Коммуникативно-когнитивный подход в обучении грамматике иностранных студентов в процессе иноязычной речевой деятельности. *Язык профессионального общения и лингвистические исследования*: сб. ст. междунар. науч.-практ. семинара / НИУ БелГУ; отв. ред.: Т. В. Самосенкова, Л. Г. Петрова. Белгород, 2012. С. 270–276. URL: http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/8295/1/Senyukova_Kommunikativno.pdf.
529. Серёжникова Р. К. Компетентностно-деятельностный подход в профессионально-педагогическом образовании. *Высшее образование в России*. 2015. № 3. С. 127–133.
530. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. Москва: Издательская корпорация «Логос», 1999. 272 с.
531. Сидоренко В. Педагогічна майстерність учителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти: акме-синергетичний аспект: термінологічний словник-довідник. Донецьк: Витоки, 2013. 100 с.
532. Сидоренко В. В. Модель професійної компетентності вчителя української мови і літератури в контексті впровадження компетентнісного підходу. *Наукова скарбниця Донеччини: науково-методичний журнал*. Донецьк, 2010. № 2. С. 11–17.
533. Сидоренко Р. С. Методика обучения стилистике в системе общего и среднего образования Республики Беларусь: новые подходы. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность*, 2016. № 2. С. 64–70.
534. Симоненко Т. Реалізація інноваційних технологій навчання у процесі формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів-філологів. *Вісник Черкаського університету. Серія «Філологічні науки»*. Черкаси, 2009. Вип. 169. С. 181–186.
535. Симоненко Т. Реалізація системного підходу до навчання студентів-філологів у ВНЗ. *Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Педагогічні науки)*. Луганськ, 2003. № 12 (68). С. 172–178.

536. Симоненко Т. В. Мультимедіа як дидактичний засіб формування мовнокомунікативної компетентності студентів філологічних факультетів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. Тернопіль, 2012. № 1. С. 61–66.
537. Симоненко Т. В. Реалізація текстоцентричного підходу в процесі формування професійної мовнокомунікативної компетентності студентів-філологів. *Педагогічні науки: зб. наук. пр.* Херсон: Видавництво ХДУ, 2008. Вип. 48. С. 174–178.
538. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетентності студентів філологічних факультетів: монографія. Черкаси: Брама, 2006. 330 с.
539. Симоненко Т. В. Формування професійної мовнокомунікативної компетентності студентів філологічних факультетів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Київ, 2007. 40 с.
540. Симоненко Т. В. Формування термінологічного тезаурусу майбутніх учителів-словесників. *Освіта Донбасу*, 2008. № 5–6 (130–131). С. 70–73.
541. Синявський О. Норми української літературної мови. Львів: Українське видавництво, 1941. 363 с. URL: http://chtyvo.org.ua/authors/Syniavskiy_/Oleksa/Normy_ukrainskoi_literaturnoi_movy/.
542. Синявський О. Порадник української мови / пристосований до буденного вжитку В. Сімовичем. Харків-Берлін-Нью-Йорк: Космос, 1922. 150 с. URL: <http://diasporiana.org.ua/movoznavstvo/416-sinyavskiy-o-poradnik-ukrayinskoj-movi/>.
543. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості вчителя: навчальний посібник. Київ: ІСДОУ, 1994. 112 с.
544. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість: монографія. Харків; Київ: Каравела, 1998. 150 с.
545. Сімович В. Граматика української мови. Київ-Лепціг: Українська накладня, 1919. 584 с.
546. Сімоненко Л. Ю. Лінгводидактичні засади організації контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Старобільськ. 2016. 297 с.
547. Сімоненко Л. Ю. Методична компетентність як складник професійної компетентності вчителя української мови. *Науковий вісник Донбасу*: електронне наукове фахове видання, 2013. № 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_2_28.
548. Сіранчук Н. М. Розвиток образного мовлення молодших школярів у процесі навчання української мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання української мови». Київ, 2008. 184 с.
549. Сіранчук Н. М. Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови: монографія. Київ: Центр учбової літератури, 2017. 288 с.
550. Сковородников А. П. О предмете эколлингвистики применительно к состоянию современного русского языка. *Экология языка и коммуникативная практика*, 2013. № 1. С. 196–197.
551. Сковородников А. П., Копнина Г. А. Модель культурно-речевой компетенции студента высшего учебного заведения. *Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки*, 2009. Т. 2 (дополнительный номер). С. 5–18.
552. Скребнев Ю. М. Очерк теории стилистики: учебное пособие для студентов и аспирантов филологических специальностей. Горький: [б. и.], 1975. 175 с.
553. Скубченко Д. А. Лингвокогнитивный подход к обучению лексике студентов-филологов (на материале лексем молчание и тишина). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*: в 2 ч. Тамбов: Грамота, 2013. № 8 (26). Ч. II. С. 164–168. URL: www.gramota.net/materials/2/2013/8-2/45.html.
554. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навч. посіб. Київ: Вища школа, 2005. 239 с.

555. Слободская Ю. В. Содержание предметной компетенции по учебной дисциплине «Стилистика английского языка». *Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки*, 2011. № 2. Т. II. С. 170–174.
556. Слободская Ю. В. Стилистическая компетентность как компонент процесса подготовки лингвиста-переводчика. *Педагогические науки. Стратегические направления реформирования системы образования*. 2014. URL: http://www.rusnauka.com/24_PNR_2014/Pedagogica/2_176031.doc.htm.
557. Словник української мови / кер. проекту В. В. Німчук, П. Ю. Гриценко, П. М. Мовчан, В. Й. Клічак, відп. ред. В. В. Жайворонок. Київ: ВЦ «Просвіта», 2012. 1320 с.
558. Словник української мови: в 11 т. Київ: Наукова думка, 1974. Т. 5. 840 с.
559. Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посіб. / за ред. М. Пентиліук. Київ: Ленвіт, 2003. 149 с.
560. Слышалова Н. Г. Обучение русскому языку как иностранному в вузе: когнитивный, коммуникативный и личностно-деятельностный подходы. *Управление в социальных и экономических системах: материалы XX международной научно-практической конференции*, г. Минск, 20 мая 2011 г. / Минский ин-т управления; редкол.: Н. В. Суша [и др.]. Минск, 2011. С. 349–351. URL: <http://elibrary.miu.by/conferences/item.uses/issue.xx/article.216.html>.
561. Смерчинський С. Нариси з української синтакси (у зв'язку з фразеологією та стилістикою). Харків: Рад. школа, 1932. 290 с. URL: <http://diasporiana.org.ua/?s=Смерчинський>.
562. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Академия, 2007. 400 с.
563. Смовженко Л. Сучасні підходи до викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. Львів, 2014. Вип. 61. С. 244–250.
564. Смолінська О. Є. Теоретико-методологічні засади організації культурно-освітнього простору педагогічних університетів України: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Дрогобич, 2015. 43 с.
565. Современные образовательные технологии / кол. авт.; под ред. Н. В. Бордовской. Москва: КНОРУС, 2013. 432 с.
566. Современный словарь по педагогике / состав. Е. С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2001. 928 с.
567. Созоров Н. Г., Казарина С. А. Принципы междисциплинарности в интерактивной модели обучения русскому языку и стилистике разных категорий обучающихся. *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология*, 2008. № 3 (4). С. 114–117. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-mezhdistsiplinarny-osti-v-interaktivnoy-modeli-obucheniya-russkomu-yazyku-i-stilistike-raznyh-kategoriy-obuchayuschihся>.
568. Сокол Т. Г. Принципи та критерії добору та структурування змісту підручника. *Наукові записки. Серія педагогічні та історичні науки*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Вип. СХХVII (127). С. 158–165.
569. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: монографія / за ред. С. О. Сисоєвої; МОН України, АПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. Маріуполь, Дніпропетровськ: АРТ-ПРЕС, 2008. 400 с.
570. Сологуб О. П. Текстовая компетенция – ключевое звено в компетентностной модели филологического образования. *Философия образования*, 2011. № 1. С. 135–141.
571. Старостина Н. В. Контекстный подход в обучении иностранным языкам в высшей школе. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2014. № 6 (36): в 2 ч. Ч. II. С. 186–188.

572. Стельмахович М. Етнопедагогічні основи методики української мови. *Українська мова і література в школі*. 1993. № 5–6. С. 19–23.
573. Стилістика російського мови: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Рус. яз. и лит. в нац. школе»: 2-е изд., дораб / В. Д. Бондалетов, С. С. Вартапетова, Э. Н. Кушлина, Н. А. Леонова; под. ред. Н. М. Шанского. Ленинград: Просвещение, 1989. 223 с.
574. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной; члены редколлегии: Е. А. Баженова, М. П. Котюрова, А. П. Сковородников. Москва: Флинта: Наука, 2011. 696 с. URL: <https://studfiles.net/preview/6006736/>.
575. Стилістика української мови: для студентів спеціальності 2102 «Українська мова та література» філологічних факультетів педагогічних інститутів / укл. Л. І. Мацько. Київ: ГП ПВО «Укрвузполіграф», 1988. 16 с.
576. Стилістика української мови: навчально-методичний посібник / упор.: А. С. Попович, Л. М. Марчук; за ред. А. С. Попович. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2017. 172 с.
577. Стилістика української мови: навчально-методичний посібник для студентів-філологів вищих навчальних закладів денної та заочної форм навчання: 3-є вид., переробл. / укл. І. І. Коломієць. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2016. 160 с.
578. Стилістика української мови: програма для філологічних факультетів вищих навчальних закладів України / укл. Л. І. Мацько. *Дивослово*. 2002. № 9. С. 50–57.
579. Стилістика української мови: програми педагогічних інститутів для студентів спеціальності 2102 «Українська мова і література» / укл. О. П. Блик. Київ: РНМКВСПО, 1980. 18 с.
580. Стилістика української мови: робоча програма навчальної дисципліни для студентів галузі знань 0203 Гуманітарні науки напряму підготовки 6.020303 Філологія (українська мова та література) / розробник Т. Л. Видайчук. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2016. 56 с. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/16891/1/T.Vydaichuk_RP_Stylistyka_IF.pdf.
581. Стилістика української мови: робоча програма навчальної дисципліни для студентів галузі знань 0203 Гуманітарні науки напряму підготовки 6.020303 Філологія (українська мова та література) / розробник Т. В. Ліштаба. Кіровоград: Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, 2015. 14 с. URL: http://wiki.kspu.kr.ua/index.php?title=Навчальний_курс_Української_мови&redirect=no.
582. Стилістика української мови: робоча програма навчальної дисципліни / розробник: Н. В. Павлик. Бердянськ: Бердянський державний педагогічний університет, 2012. URL: <http://wishenko.org/robocha-programa-navchalenoyi-disciplini-v4.html>.
583. Стилістика української мови: робочий тематичний план навчальної дисципліни / укладачі: Л. Т. Масенко, Н. Я. Дзюбишина-Мельник. Київ: Національний університет «Києво-Могилянська академія», 2007. URL: <http://nadoest.com/kiyev-mogilyansek-akademiy-a-v8>.
584. Стилістичне використання синтаксичних засобів: методичні вказівки до практичних занять із дисципліни «Сучасна українська літературна мова (практична стилістика і культура мовлення)» для студентів 1 курсу денної форми навчання / уклад. Т. В. Гордієнко. Севастополь: Вид-во СевНТУ, 2009. Ч. II. 24 с.
585. Стиль і час: хрестоматія / відп. ред. М. М. Пилинський. Київ: Наук. думка, 1983. 250 с.
586. Стрекалова И.В. О реализации творческого подхода при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. *Современные проблемы науки и образования*, 2014. № 4. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13869>.
587. Студенікіна В. Лінгводидактична компетентність учителів української мови в структурі методичної. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 2010. № 22 (209). Ч. І. С. 85–90.

588. Стурикова М. В. Коммуникативная компетенция: к вопросу о дефиниции и структуре. *Инновационные проекты и программы в образовании*, 2015. № 6. С. 28–32.
589. Стурикова М. В. Формирование дискурсивно-стилистической компетенции у будущих педагогов профессионального обучения. *Научный диалог. Педагогика*. 2012. № 5. С. 119–130. URL: cyberleninka.ru/.../formirovanie-diskursivno-stilisticheskoy-kompetentsii-u-buduschykh.
590. Стылістыка і культура беларускага маўлення: тыпавая вучэбная праграма для вышэйшых навучальных устаноў па спецыяльнасці 1-21 05 01 Беларуская філалогія (па напрамках) / склад. К. П. Любецкая. Мінск, 2010. 29 с. URL: http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/1453/1/D-135_Стылістыка%20и%20культура%20белорусской%20речи.pdf.
591. Сугейко Л. Г. Використання інтерактивних технологій під час вивчення української мови студентами вишу. *Педагогічні науки: зб. наук. пр. Херсон: Херсон. держ. ун-т*, 2013. Вип. 64. С. 414–417.
592. Сугейко Л. Г. Наступність і перспективність формування стилістичних умінь в учнів початкових та 5 класів загальноосвітньої школи: дис ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Херсон, 2001. 225 с.
593. Суетина А. И. Лингвокультурологическая направленность при формировании стилистических компетенций у китайских студентов, изучающих русский язык. *Педагогическое образование в России*, 2014. № 12. С. 122–125.
594. Суетина А. И. Типы упражнений для формирования стилистических умений при обучении русскому языку китайских студентов. *Педагогическое образование в России*. 2015. № 1. С. 185–188.
595. Суетина А. И. Формирование стилистических умений оформления письменного текста китайскими студентами при изучении русского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (филология; уровень профессионального образования)». Екатеринбург, 2015. 24 с. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-formirovanie-stilisticheskikh-umeniy-oforneniya-pismennogo-teksta-kitayskimi-studentami-pri-izuchenii-russkogo-yazyka>.
596. Сулима М. До керівника Харківської науково-дослідної катедри мовознавства / Харківський обласний архів, ф. р-1396, оп. 1, спр. 137, арк. 5. *Українська мова*. 2007. № 1. С. 92–93.
597. Сулима М. Українська фраза. Коротенькі начерки. Харків: Рух, 1928. 96 с. URL: <https://r2u.org.ua/node/188>.
598. Султанова Г. М. Лингвометодические основы обучения лексико-стилистическим нормам русского языка в национальных группах педагогических училищ и колледжей: на материале глагола: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика». Казань, 1998. 209 с.
599. Сучасна українська літературна мова. Стилїстика / відп. ред. Г. П. Їжакевич; за заг. ред. І. К. Білодіда. Київ: Наукова думка, 1973. 588 с.
600. Сучасна українська літературна мова: Лексикологія. Фонетика: підручник / А. К. Мойсієнко, О. В. Бас-Кононенко, В. В. Бондаренко та ін. Київ: Знання, 2010. 270 с.
601. Тараннік-Тчачук К., Шелехова Г. Методичні рекомендації щодо вивчення української мови в загальноосвітніх навчальних закладах у 2010–2011 н. р. *Дивослово*. 2010. № 9. С. 2–10.
602. Тарашук П. Перемова. *Курило О. Уваги до сучасної української літературної мови*. Київ: Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2004. С. 3–4.
603. Тарнопольський О. Б. Принципи побудови професійно орієнтованого підручника з англійської мови для факультетів психології. *Іноземні мови*. 2009. № 1. С. 27–31.

604. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе: учебник для пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.». 3-е изд., перераб. Москва: Просвещение, 1980. 414 с.
605. Тенденции развития светского и теологического медиаобразования в России и за рубежом / А. В. Федоров, А. В. Онкович, А. А. Левицкая; под ред. проф. А. В. Федорова. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А. П. Чехова, 2013. 308 с.
606. Теоретико-методологічні засади інтеграції змісту гуманітарної освіти у вищих навчальних закладах негуманітарного профілю: монографія / Г. В. Онкович, М. І. Бойченко, Н. М. Дем'яненко, З. Ф. Донець та ін.; за заг. ред. Г. В. Онкович. Київ: Педагогічна думка, 2012. 336 с.
607. Теория и практика обучения русскому языку: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд. / Е. В. Архипова, Т. М. Воителева, А. Д. Дейкина и др.; под ред. Р. Б. Сабаткоева. Москва: Издательский центр «Академия», 2008. 336 с.
608. Тиригулова Р. Х. Стилистика: учебно-методический комплекс. Елабуга: Изд-во ЕГПУ, 2010. 28 с. URL: http://egpu.ru/files/UMK/22022011/UMK_рус_яз_и_контраст/UMK%20преподавателей%20каф.%20рус.языка/UMK%20Тиригуловой /UMK%20Стилистика%202003.%20doc.pdf.
609. Тищенко О. Стиль мови Інтернет-спілкування в Національному корпусі української мови. *Лінгвостилістика: об'єкт – стиль, мета – оцінка*: збірник наукових праць, присвячений 70-річчю від дня народження проф. С.Я.Єрмоленко. Київ, 2007. С. 362–367.
610. Ткалич М. Г. Гендерна психологія: навчальний посібник. Київ: Видавничий центр «Академія». 248 с.
611. Ткаченко Б. Нарис української стилістики / за ред. Л. Булаховського. Харків: [б.в.], 1930. Лекція I. 20 с., Лекція II. 19 с., Лекція III. 21 с., Лекція IV. 17 с., Лекція V. 18 с.
612. Токмань Г. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенційно-діалогічна концепція. Київ: Міленіум, 2002. 320 с.
613. Топчій Л. М. Про організацію форм і видів самостійної роботи студентів у вивченні дисципліни «Стилiстика української мови». *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*, 2013. Вип. 20. С. 198–202.
614. Тоцька Н. Формування професійно зумовленого мовлення студентів технічного університету. *Дивослово*. 2003. № 5. С. 57–60.
615. Туниця Ю. Ю. Про екологізацію вищої освіти України з метою підготовки фахівців для сталого розвитку: доповідна записка колегії Міністерства освіти і науки України, 10.11.2015 р. *Науковий вісник НЛТУ України*. Львів, 2015. Вип. 25.10. С. 9–14.
616. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. для студентів вищих навч. закладів. Київ: Кондор, 2011. 628 с.
617. Українська лінгвостилістика та культура мови на межі століть: полілог поколінь / С. Єрмоленко, С. Бибик, А. Ганжа, Т. Коць, Н. Мех, Г. Сютя. *Українська мова*. 2016. № 4. С. 24–40.
618. Українська лінгвостилістика ХХ – початку ХХІ століття: система понять і бібліографічні джерела / уклад.: С. П. Бибик, Т. А. Коць, С. Г. Чемеркін та ін.; за ред. С. Я. Єрмоленко. Київ: Грамота, 2007. 368 с.
619. Українська мова у ХХ сторіччі: історія лінгвоциту. Документи і матеріали / за ред. Л. Масенко. Київ: Видавн. дім «КМ Академія», 2005. 399 с.
620. Українська мова. 10–11 класи. Рівень стандарту: програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання / авт. колектив: Н. Б. Голуб, О. Ю. Котусенко, О. М. Горошкіна, В. І. Новосолова й ін., 2017. URL: <https://osvita.ua/school/program/ program-10-11/58800/>.
621. Українська мова. 10–11 класи: програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Філологічний напрям, профіль – українська філологія

-
- / укладачі: Л. І. Мацько, Т. Л. Груба, О. М. Семенюк, Т. В. Симоненко, 2017. URL: <https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58818/>.
622. Українська мова. 5–9 класи: програма для загальноосвітніх навчальних закладів: наказ Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 р. № 804. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programi-5-9-klas-2017.html>.
623. Українська мова: енциклопедія. 2-ге вид., випр. і доп. / редкол.: В. М. Русанівський (співголова), О. О. Тараненко (співголова), М. П. Зяблюк та ін. Київ: Вид-во «Укр. енцикл.» ім. М. П. Бажана, 2004. 824 с.
624. Українська мова: короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / С. Я. Ермоленко, С. П. Бирик, О. Г. Тодор; за ред. С. Я. Ермоленко. Київ: Либідь, 2001. 224 с.
625. Українська мова: підручник для старшого концентру трудових шкіл. П'ятий рік / О. Білецький, Л. Булаховський, О. Парадиський, М. Сулима. 2-ге вид., стереотипне. Київ: Державне видавництво України, 1928. 108 с.
626. Українська мова: програма з навчанням українською мовою. 5–9 класи. *Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Українська мова; Українська література. 5–9 класи*. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2013. С. 1–99.
627. Ульянова О. В. Формирование стилистической компетенции студентов при обучении иноязычному общению. *Совершенствование содержания и технологии учебного процесса: сборник трудов научно-методической конференции*, г. Томск, 12–13 февраля 2010 г. / Томский политехнический университет. Томск: Изд-во ТПУ, 2010. С. 162–163.
628. Усов Ю. Н. В мире экранных искусств: книга для старшеклассников. Москва: SVR-Аргус, 1995. 224 с.
629. Успенский М. Б. Курс современного русского языка в педагогическом вузе: учеб. пособие. Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «Модэк», 2004. 192 с.
630. Ушинський К. Д. Твори: в 6 т. Т. 4. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. Київ: Рад. школа, 1952. 518 с.
631. Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку. Москва: Просвещение, 1973. 160 с.
632. Федоров А. В. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 340 с.
633. Федоров А. В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. Москва: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
634. Фесенко Т. Науково-дослідницька робота зі стилістики в контексті фахової підготовки молодшого редактора, коректора. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*: зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницький, 2011. Вип. 23. С. 249–252.
635. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2010. 456 с.
636. Франко З. Т. Дослідження в галузі стилістики. *Мовознавство на Україні за п'ятдесят років* / від. ред. Й. А. Багмут. Київ: Наукова думка, 1967. С. 185–197.
637. Франко І. Із секретів поетичної творчості. *Зібрання творів: у 50 т. / ред. колег.: М. Бернштейн та ін.* Київ: Наукова думка, 1981. Т. 31. С. 45–119.
638. Функциональная стилистика: рабочая программа дисциплины по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика / сост. М. Ю. Криницкая. Владивосток, 2016. URL: www.vvsu.ru/files/0CC92737-040A-4F5E-97C3-A084CDA38671.
639. Халюшова Г. А. Развитие креативности студентов в вузовской практике. *Человек и общество: на рубеже тысячелетий: международный сборник научных трудов*. Воронеж: Издательство Воронежского гос. пед. университета. 2005. Вып. 28. С. 212–216.

640. Халюшова Г. А. Развитие лингвистической креативности студентов университета: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Оренбург, 2005. 198 с.
641. Хуторской А. В. О методологических предпосылках проектирования высшего образования в России: тезисы выступления на Парламентских слушаниях в ГосДуме РФ. *Вестник Института образования человека*, 2016. № 1. URL: <http://eidos-institute.ru/journal>.
642. Хуторской А. В. Образовательные компетенции и методология дидактики. К 90-летию со дня рождения В. В. Краевского. *Конференция «Методология педагогики в контексте современного научного знания», посвященная 90-летию со дня рождения В.В.Краевского (Москва, 22 сентября 2016 г.)*. URL: <http://khutorskoy.ru/be/2016/0922/index.htm> (дата звернення: 25.03.2018 р.).
643. Хуторской А. В., Хуторская Л. Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования. *Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: межвузовский сб. науч. тр. / под ред. А. А. Орлова*. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2008. Вып. 1. С. 117–137.
644. Чайка В. М. Основы дидактики: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2011. 240 с.
645. Чельшева Н. Н. Роль междисциплинарного подхода в преподавании РКИ (на материале текстов по специальности «Финансы и кредит»). *Вестник гуманитарного факультета Ивановского государственного химико-технологического университета*. Иваново: Ивановский государственный химико-технологический университет, 2009. Вып. 4. С. 328–333.
646. Чепелева Н. В. Проблемы психологической герменевтики. Киев: Издательство Национального педагогического университета им. Н. П. Драгоманова, 2009. 382 с.
647. Чепелева Н. В. Текст как объект психологического исследования. *Психолінгвістика*, 2008. Вып. 1. Режим доступа: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2008_1_12.
648. Чередниченко І. Г. Нариси з загальної стилістики сучасної української мови. Київ: Рад. школа, 1962. 495 с.
649. Черемська О. С. Нариси зі стилістики Бориса Ткаченка в контексті харківських лінгвістичних студій 20 – початку 30 рр. ХХ ст. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Філологія»*, 2017. Вып. 77. С. 123–131.
650. Чижова Т. И. Основы методики обучения стилистике в средней школе: учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.». Москва: Просвещение, 1987. 176 с.
651. Шевельов Ю. Портрети українських мовознавців. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2002. 132 с.
652. Шевченко Л. І. Екстралінгвістична основа як фактор формування мовних особливостей жанру. *Лариса Іванівна Шевченко: горизонтми модерної лінгвістики / уклад.: Д. В. Дергач, Д. Ю. Сизонов*. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2014. С. 94–103.
653. Шевченко Т. Зібрання творів: у 6 т. Київ, 2003. Т. 1: Поезія 1837–1847 / перед. слово І. М. Дзюби, М. Г. Жулинського. 784 с.
654. Шелехова Г. Сучасні підходи до навчання рідної мови в загальноосвітній середній школі. *Українська мова і література в школі*. 1998. № 1. С. 2–5.
655. Шелехова Г. Урахування сучасних підходів до навчання української мови учнів 8–9 класів ЗНЗ. *Українська мова і література в школі*. 2015. № 2. С. 2–7.
656. Шерех Ю. Всеволод Ганцов. Олена Курило / за ред. Л. Білецького. Вінніпег: Накладом Українського Народного Дому в Торонті, 1954. Ч. 5 Серія: Українські вчені. 78 с.
657. Шийка С. В. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб удосконалення традиційної методики навчання української мови за професійним спрямуванням. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2017. Т. 59. № 3. С. 114–125.

658. Шиліна Г. А. Методика дистанційного навчання української мови учнів основної школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Київ, 2016. 300 с.
659. Шляхтун П. П. Методика викладання соціально-гуманітарних дисциплін. Київ: ВЦ «Академія», 2011. 224 с.
660. Шулінова Л. В. Методика викладання мови у вищій школі як модель формування лінгвістичного мислення. *Актуальні проблеми української лінгвістики: теорія і практика*, 2003. Вип. 8. С. 100–105.
661. Шульган О. В. Ойконімія України ХХ століття (еко- та соціолінгвістичні аспекти): дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 «Українська мова». Тернопіль, 2017. 302 с.
662. Шульжук Н. В. Вплив тенденцій розвитку мовознавчої науки на сучасні підходи до професійної мовної освіти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. Острого, 2014. Вип. 29. С.162–165.
663. Шульжук Н. В. Стилістика сучасної української літературної мови: навч.-метод. посіб. для студ. філол. спец. вищ. навч. закл. Рівне – Острого: [б. в.], 2013. 291 с.
664. Шумарова Н. Соціолінгвістика і стилістика: система кореляцій. *Стиль і текст*. 2003. Вип. 4. URL: <http://journlib.univ.kiev.ua/index.php?act=/article&article=1072>.
665. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку. Москва: Учпедгиз, 1957. 188 с.
666. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: пособие для преподавателей и студентов. Москва: Филоматис, 2004. 416 с.
667. Електронны навукова-метадычны комплекс па дысцыпліне «Стылістыка і культура беларускага маўлення» / аўтар-складальнік А. М. Воінава. Гомель: ГДУ імя Ф.Скарыны, 2016. 95 с. URL: <http://dot.gsu.by/course/>.
668. Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве: коллективная монография / науч. ред. проф. В. И. Шаховский; отв. ред. проф. Н. Н. Панченко, редкол.: Я. А. Волкова, А. А. Штеба, Н. И. Коробкина. Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2013. 450 с.
669. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. Москва: АПО, 1999. Т. 2. 440 с.
670. Якиманская И. С. Педагогическая психология (основные проблемы). Москва: Московский психолого-социальный институт, 2009. 648 с.
671. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе. Москва: Сентябрь, 2000. 176 с.
672. Яковлева И. Г., Яковлев С. А. Лекция как форма контекстного обучения в среднем профессиональном образовании. *Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки*. Ярославль, 2014. № 2. Т. 2. С. 113–118.
673. Ялалов Ф. Г. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию. *Эйдос: интернет-журнал*, 2007. 15 января. URL: www.eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm.
674. Янко Н. Методи і прийоми формування стилістичних умінь в учнів 3–4 класів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. Чернігів, 2013. Вип. 110. С. 166–170.
675. Янко Н. О. Формування стилістичних умінь учнів 3–4 класів у процесі роботи над текстами різних типів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Київ, 2011. 213 с.
676. Янко Н. О., Цибульська Д. І. Стилістика української мови як лінгвістична основа вдосконалення лексико-стилістичних умінь. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Чернігів, 2015. Вип. 125. С. 269–274.

-
677. Янчук Н. Реалізація функціонально-комунікативного підходу до вивчення лексики сучасної української літературної мови. *Українська мова і література в школі*. 2005. № 7. С. 15–20.
678. Янчук Н. В. Актуальні проблеми викладання сучасної української літературної мови у вищих навчальних педагогічних закладах. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, 2004. Вип. 14. С. 129–132.
679. Янчук Н. В. Навчальні вправи із сучасної української літературної мови у фаховій підготовці майбутнього вчителя-словесника. *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету* / за заг. ред. Ж. В. Колоіз. Кривий Ріг, 2011. Вип. 6. С. 734–741.
680. Ячменик М. Інтегрований спецкурс із медіакультури в підготовці майбутнього вчителя-словесника: досвід Сумського педагогічного університету. *Естетика і етика педагогічної дії*, 2015. Вип. 12. С. 184–195.
681. Anthony E. Approach, method and technique. *English Language Teaching*. 1963. Vol. 17 (2). P. 63–67.
682. Bachman L. F. *Fundamental Consideration in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990. 408 p.
683. Brown J. A. *Television «Critical viewing Skills» Education: Major Media Literacy Projects in the United States and Selected Countries*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associated, Publishers. 1991. 371 p.
684. Buckingham D. *Watching Media Learning. Making Sense of Media Education*. London – New York – Philadelphia: The Falmer Press. 1990. 234 p.
685. Fill A. *Okolinguistik. Eine Einfuhrung*. Tübingen: Narr, 1993. 151 p.
686. Haugen E. The ecology of language. *The ecolinguistics reader: language, ecology and environment* / A. Fill, P. Muhlhausler (Eds). Continuum international publishing group. 2006. Pp. 57–66. URL: www.books.google.com.ua.
687. Mayer J. D., Salovey P. The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*. 1993. Vol. 17. Issue 4, october-December. P. 433–442.
688. Miko F. *Text a štyl*. Bratislava: Tatran, 1970. 167 c.
689. Mistrík J. *Štylistika*. Vydanie 3. Bratislava: SPN, 1997. 600 c.
690. Pauliny E. O funkčnom rozvrstvení spisovneho jazyka. *Slovo a slovesnosť*. 1955. С. 17–26.
691. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. *Education for the Media and the Digital Age*. Vienna: UNESCO, 1999. P. 273–274.
692. Semino E., Culpeper J. Foreword. *E. Semino, J. Culpeper. Cognitive Stylistics: Language and Cognition in Text Analysis*. Amsterdam: John Benjamins, 2002. P. IX–XVI.
693. Slančová D. Vychodiska interaktívnej štylistiky (Od eklekticismu k integrácii). *Slovenska reč*. 2003. С. 207–223.

Наукове видання

ПОПОВИЧ Анжеліка Станіславівна

**Методика навчання стилістики майбутніх учителів
української мови і літератури в закладах вищої освіти**

Монографія

Підписано до друку 07.05.2018. Формат 60x84/16. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 21,85. Наклад 300 прим. Зам. №3-092.

ФОП Сисин Я.І. Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
від 18.07.2012 р. Серія ДК №4368.

32300, Хмельницька обл., м. Кам'янець-Подільський, вул. Князів Коріатовичів, 9а.

Тел.: 0984253404, 0501931724, 0673808375;

e-mail: abetka2017@ukr.net, <http://www.abetka.in.ua>